

I Reunião Regional Sul- ALFAeEJA



ALFAeEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

**TRABALHOS CIENTÍFICOS,
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E
PÔSTERES**

11 e 12 de setembro de 2017 – Florianópolis/SC



ALFAeEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

APRESENTAÇÃO

Os Encontros ALFAeEJA têm caráter permanente em nível internacional, o qual emerge do programa de pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade Estadual da Bahia (Salvador), cidade em que foram realizados os dois primeiros eventos nos anos de 2014 e 2015. Esses dois eventos reuniram professores/pesquisadores de vários estados do Brasil e de diversos países no exterior que estudam e pesquisam a Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos.

Os pesquisadores proponentes fazem parte de Redes de Pesquisa e veem publicando sobre estas temáticas. Em 2016 o evento passou a ter uma característica itinerante e o III ALFAeEJA foi realizado em Florianópolis, organizado pela Universidade Federal de Santa Catarina, sob a responsabilidade do grupo EPEJA Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, PET Pedagogia e PPGE-UFSC. Em 2017, a quarta edição do Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAeEJA) acontecerá os dias 06 a 9 de novembro do presente ano na Universidade do Minho em Portugal. Nessa perspectiva, o encontro contará com atividades no Brasil e em Portugal.

A I Reunião Regional Sul-ALFAeEJA, em Florianópolis/SC se justifica por acreditar que é fundamental aproximar os docentes e pós-graduandos da região, que tem resultado em uma maior integração da região e a construção de parcerias e de fortalecimento da pesquisa e da pós-graduação na região sul. Assim, justifica-se também pelo impacto que produzirá nas instâncias envolvidas (escolas de educação básica e universidades) mediante as discussões e apresentação de resultados de pesquisas sobre alfabetização de adultos e a educação de jovens e adultos.



COMITÊ CIENTÍFICO

Coordenadoras:

Dra. Sandra Aparecida Antonini Agne (IFSC/UFSC)

Doutoranda Paula Cabral

Equipe:

Dr. Joaquim Luís Medeiros Alcoforado (Universidade de Coimbra)

Dr. Lourival José Martins Filho (UDESC)

Dr^a Adriana Regina Sanceverino (Universidade Federal Da Fronteira Sul, Campus
Erechim, RS)

Dr^a Elenita de Lima Ramos (IFSC- Florianópolis)

Dr^a Eliane Santana Dias Debus (UFSC)

Dr^a Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (UFSC)

Dr^a Rita de Cássia Gonçalves (UDESC e FEJA/SC)

Dr^a Sonia Maria Chaves Haracemiv (UFPR)

Dr^a Wanderlea Pereira Damasio Mauricio (SED/USJ)

Dr^a. Ana Paola Sganderla (UFSC)

Dr^a. Jaqueline Pereira Ventura (UFF)

Dr^a. Pollyana dos Santos (IFES)

Dr^a. Elizabete Tamanini (UNIVILLE)

Dr^a. Marilane Maria Wolff Paim (UFFS)

Dr^a. Rita Buzzi Rausch (FURB)

Dr^a. Wanderlea Damásio (SED/SC e USJ)

Dr^a. Sonia Maria Chaves Haracemiv (UFPR)

Doutorando Anderson Carlos Santos de Abreu



REALIZAÇÃO

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos –
EPEJA/UFSC

COORDENAÇÃO GERAL

Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

PPGE/CED/UFSC



Realização:



Apoios:



Financiamento:





Relação de trabalhos por eixos temáticos

Eixo 1- CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		
Título	Autores	Modalidade de Apresentação
SABERES DOCENTES NA EJA DE FLORIANÓPOLIS: AÇÃO DOCENTE NA PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO	Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior	Trabalho científico
REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A EJA E A SOCIEDADE	Sidneya Magaly Gaya	Pôster
A JUVENILIZAÇÃO DA EJA: UMA ANÁLISE DAS POLITICAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR	Edna Rodrigues de Souza Ana Paula Silva da Conceição	Pôster
Eixo 2 -SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DIVERSIDADES		
Título	Autores	Modalidade de Apresentação
CONHECER PARA (RE)CONHECER : UM OLHAR PARA O PERFIL DO/A EDUCANDO/A NEGRO/A NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Francisca Vieira Lima	Trabalho científico
A LÍNGUA E O JOGO DE PODER ÉTNICO-RACIAL: VOZES DOS SUJEITOS DA EJA NO FENÔMENO BULLYING	Fredson Pereira dos Santos Romênia Barbosa de Carvalho Rosemary Lapa de Oliveira	Relato de Experiência
A IMAGEM DA MULHER	Francineide Bárbara	Relato de



REPRESENTADA NAS LETRAS DAS MÚSICAS DE PAGODE E FUNK: VIOLÊNCIA SIMBÓLICA OU DISCURSO MACHISTA?	Nascimento Jocenildes Z Santos Roberto Fernandes Sousa	Experiência
MEDIAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A DIMENSÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA ORIENTADA	Adriana Regina Sanceverino	Trabalho científico
DO DIREITO À EJA: COMPREENSÕES SOBRE OS SUJEITOS PRIVADOS OU RESTRITOS DA LIBERDADE	Camila Vigganigo Paula Cabral	Trabalho científico
A ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DA EJA	Daniel Amaral Barros Souza Miriam Teixeira Antônio Amorim	Trabalho científico
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM AMBIENTE HOSPITALAR NA AMAZÔNIA: PRÁTICAS FREIREANAS	Elizabeth Soares Teixeira Henriques Priscila Costa Soares	Relato de Experiência
MEMÓRIA DA ESCOLA MUNICIPAL NOVA DO BAIRRO DA PAZ: IDENTIDADE E PERTENCIMENTO DE UMA COMUNIDADE	César Mustafa Tanajura Francisco Jorge de Oliveira Brito	Pôster
EDUCAÇÃO E CIDADANIA: VISLUMBRANDO A INCLUSÃO A PARTIR DOS OLHARES DOS DIVERSOS SUJEITOS DA EJA	Robson de Cássio Santos Dourado Romênia Barbosa de Carvalho Patrícia Carla da Hora Correia	Trabalho científico
A ESCRITA COMO PROCEDIMENTO DE AUTORIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO PRISIONAL	Jane Cleide Alves Hir Sonia Maria Chaves Haracemiv	Trabalho científico
PERFIL DE ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRAACIONAIS	Jacqueline Mari Machado Sonia Chaves Haracemiv Nivia Moreira de Camargo	Pôster
DENTRO DA "NORMA": A INCLUSÃO DOS/DAS	Iracema Dimaria Evangelista Batista	Trabalho científico



ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Francisca Vieira Lima	
Eixo 3-ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS/LITERACIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		
Título	Autores	Modalidade de Apresentação
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APRENDIZAGENS AO LONGO DA VIDA	Andreia Rodrigues Souza de Azevedo	Trabalho científico
IMAGEM E PALAVRA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO CIDADÃ	Nilzete Araujo Silva Daniel Amaral Barros Souza Tânia Regina Dantas	Trabalho científico
UM ATO DE CORAGEM: TRAJETÓRIA DE UM LEITOR EM FORMAÇÃO	Josilene de Souza Santos	Relato de experiência
O LIVRO DE IMAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA	Eliane Santana Dias Debus Maria Laura Pozzobon Spengler	Trabalho científico
OS SENTIDOS E OS SIGNIFICADOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA EJA PARA ESTUDANTES IDOSOS DO NÚCLEO DE ESTUDOS DA TERCEIRA IDADE/UFSC	Cássia Cilene de Almeida Chalá Machado Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	Trabalho científico
AS VOZES DOS SUJEITOS DA EJA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BARREIRAS- BAHIA	Romênia Barbosa de Carvalho Robson de Cássio Santos Dourado Antônio Amorim	Trabalho científico
O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS ALFABETIZANDOS DA	Andreia Rodrigues Souza de Azevedo	Relato de experiência



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		
Eixo 4- PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS		
Título	Autores	Modalidade de Apresentação
A FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR DA EJA E A PROFISSÃO DOCENTE: DO FORMAL AO REAL	Maria Avani Nascimento Paim	Trabalho científico
DE ONDE VENHO E COMO CHEGUEI: O ACOLHIMENTO NO RECONHECIMENTO DE SABERES DO SESI BAHIA	Fernanda Brito da Silva Ana Paula Silva da Conceição	Relato de experiência
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DA ANPED E ANPED SUL	Beatriz Pinheiro Ivanir Ribeiro Maria Hermínia Fernandes Lage Laffin	Pôster
DOCÊNCIA NA/PARA A EJA EM ESPAÇOS PRIVATIVOS DE LIBERDADE: SUBSÍDIOS E APORTES DE PESQUISAS NA ÁREA	Paula Cabral Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	Trabalho científico
O ESTADO DA ARTE NAS DIVERSAS PRÁTICAS EM EJA: CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DE DISSERTAÇÕES DO MPEJA COM O USO DAS TIC (2013 A 2014)	Jocenildes Zacarias Santos Mirian Bastos do Carmo Santos Natália Portela Pereira	Trabalho científico
PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Ivanir Ribeiro Andrezza Meyer Carlos Eduardo Martins Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	Trabalho científico
Eixo 5- FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA		
Título	Autores	Modalidade de



		Apresentação
AS AÇÕES DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO PET PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Pedro Salles Iwersen Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin Stephany Alves Moraes, Jane das Graças Turrer e Ivileti Berthier Baggio	Relato de experiência
OS SENTIDOS DE SER PROFESSOR NA FORMAÇÃO INICIAL: OFICINAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EJA - EDUCAÇÃO POPULAR	Sita Mara Lopes Sant'Anna	Relato de experiência
MANUAIS DIDÁTICOS E SEUS ASPECTOS CONTRIBUTIVOS PARA A FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR DA EJA	Sonia Haracemiv Ana Maria Soek	Relato de experiência
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EJA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE	Claudia de Faria Eliana Lima Zampieri Nanderson Rafael Rosenau Sonia Maria Chaves Haracemiv	Pôster
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA - UMA RELAÇÃO DIALÓGICA	Sônia Maria Chaves Haracemiv Eliane de Andrade Krueger	Trabalho científico
Eixo 6 - EJA, MOVIMENTOS SOCIAIS E DIREITOS HUMANOS		
Título	Autores	Modalidade de Apresentação
O DIREITO À EDUCAÇÃO NA EJA E AS IMPLICAÇÕES DO TRABALHO INFANTIL	Julimar Santiago Rocha Maria da Conceição Alves Ferreira	Trabalho científico
Eixo 7- A EJA NA PERSPECTIVA DO MUNDO DO TRABALHO		
Título	Autores	Modalidade de Apresentação



A COMPREENSÃO DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO PROEJA-FIC	Morgana Zardo von Mecheln Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	Trabalho científico
EMPODERAMENTO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: O PROGRAMA MULHERES SIM IFSC CAMPUS JOINVILLE	Hanen Sarkis Kanaan Liane Maria Dani	Relato de Experiência
SABERES DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EJA EAD	Nivia Moreira de Camargo Sonia Chaves Haracemiv Jacqueline Mari Machado	Pôster
UM PANORAMA DOS 10 ANOS DO PROEJA: AVANÇOS E RESISTÊNCIA	Jaqueline Rosa da Cunha Ana Rosaura Moraes Springer Andréa Ribeiro Gonçalves	Pôster

Eixo 9- MÚLTIPLAS LINGUAGENS, TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA EJA: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Título	Autores	Modalidade de Apresentação
A TECNOLOGIA DIGITAL E SEU PAPEL NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Ana Paula S. Vasconcelos Suélen G. S. da Silva	Trabalho científico
AS TIC NO CONTEXTO FORMATIVO DA EJA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A VIDA ESCOLAR EM REDES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO PROEJA	Jailson Silva Lima	Pôster
LINGUAGEM, APRENDIZAGEM E O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	Eliana Lima Zampieri, Emanuelle Milek Nanderson Rafael Rosenau	Trabalho científico
“AINDA NÃO”:	Wanderléa Pereira Damásio	Trabalho



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, TECNOLOGIAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	Maurício	científico
--	----------	------------



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL



Eixo temático:

**CURRÍCULO NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**





ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

A JUVENILIZAÇÃO DA EJA: UMA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR

**Edna Rodrigues de Souza¹;
Ana Paula Silva da Conceição²**

¹ Mestranda em Educação de Jovens e Adultos, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Pedagoga, Coordenadora Pedagógica Regional da Gerência Centro da Secretaria Municipal da Educação de Salvador; Membro do Grupo de Pesquisa Formacce Infância, EJA e Linguagens. E-mail: ednapepe@hotmail.com

² Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia-FACED. Professora Adjunta da UNEB e docente do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos - MPEJA – UNEB - DEDC I – CAMPUS. Coordenadora do grupo de Pesquisa Formacce Infância, EJA e Linguagens. Orientadora desta pesquisa. E-mail: anapp2010@gmail.com

Resumo

A presente pesquisa pretende investigar e propor uma política pública educacional que represente uma proposta curricular, que atenda às especificidades e os modos de vida da juventude na Educação de Jovens e Adultos – EJA, nas escolas públicas municipais de Salvador-Ba. Nossas tessituras encontram amparo e referência em autores como Arroyo (2005), Freire (2011) Sposito (2005), Brunel (2004); Macedo (2007), Paiva (2005), Dayrell (2007) dentre outros. Este estudo integra a pesquisa de mestrado em desenvolvimento no Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos- MPEJA, que se configura como um marco na formação de Mestres em EJA, no Estado da Bahia, com vistas a preencher as lacunas na formação dos sujeitos envolvidos com a militância da EJA. O objetivo geral é investigar os saberes necessários para uma proposta curricular que contemple as especificidades e modos de vida da juventude atendida pela Educação de Jovens e Adultos, no ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Salvador. Esta é uma pesquisa-formação de abordagem qualitativa, tendo como procedimento metodológico a Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial. São atores sociais desta pesquisa os alunos, gestores, coordenadores e professores de duas escolas municipais que ofertam EJA em Salvador. É notória a ineficiência e incompatibilidade do currículo para a Juventude, pois o currículo ofertado não foi pensado contemplando as especificidades dos jovens. Cabe ressaltar que refletir essas questões importa a necessidade de um novo prisma para a Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Juvenilização. Currículo.

Introdução



Atualmente vem crescendo o número de jovens a partir dos 15 anos que por diversas causas como a evasão, repetência, problemas de aprendizagem, inserção ao mundo do trabalho, não alcançaram êxito no ensino diurno e pelo avanço da idade são matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Esses jovens se deparam com turmas noturnas, currículo e metodologias planejadas para adultos e idosos, desconexas com o mundo juvenil, suas singularidades, vivências e interesses que se diferem daqueles adultos e idosos, que por muitos anos foram os sujeitos da EJA. Como gestora pública, ocupando uma função de coordenação de quarenta e quatro escolas, percebo a crescente migração de alunos jovens, acima dos quinze anos, com a escolaridade do ensino fundamental incompleta para a EJA. É notória a ineficiência e incompatibilidade do currículo para a Juventude, pois o currículo ofertado não foi pensado contemplando as especificidades dos jovens. Cabe ressaltar que refletir essas questões importa a necessidade de um novo prisma para a Educação de Jovens e Adultos. Neste caso, discutir uma proposta curricular adequada para estes jovens, cada vez mais jovens ingressos na EJA é saber o que ensinar, quais conhecimentos são significativos para os sujeitos, qual saber é considerado, ou válido, ou essencial para merecer ser considerada parte do currículo. (Silva, 2002). Definimos como objetivo geral investigar os saberes necessários para uma proposta curricular que contemple as especificidades e modos de vida da juventude atendida pela Educação de Jovens e Adultos, no ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Salvador. Os nossos objetivos específicos surgem no sentido de trazer amparo e discussão da pesquisa: 1) Analisar os documentos oficiais que normatizam a Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Municipal de Ensino do Município de Salvador; 2) Traçar o perfil dos jovens matriculados na Educação de Jovens e Adultos; 3) Analisar as práticas pedagógicas curriculares que estão sendo utilizadas para atender aos jovens presentes no mesmo espaço de sala de aula dos adultos e idosos; 4) Identificar as percepções da comunidade escolar acerca das práticas pedagógicas e planejamento para os educandos jovens da EJA; 5) Propor a construção coletiva de uma proposta curricular para os educandos jovens da EJA, da Rede Pública Municipal de Salvador, na perspectiva da valorização da juventude a partir dos resultados advindos da análise das necessidades pedagógicas dos jovens acima de 15 anos de idade. Os atores sociais que colaboram com a pesquisa são gestores, coordenadores educadores e educandos, de duas escolas de Educação de Jovens e Adultos.

Metodologia

Esta é uma pesquisa-formação e tem seu caminho metodológico amparados na pesquisa qualitativa, devido a sua preocupação com a compreensão de um grupo social, de uma organização, possibilitadas por meio do contato direto do pesquisador com o campo de investigação, conforme recomendam Minayo (2015) e Ludke e André (1986). A pesquisa tem a pretensão de investigar a política pública curricular, na modalidade EJA, instituída na Rede Municipal de Salvador, Ba, verificando se a proposta acolhe as necessidades e anseios dos sujeitos jovens da EJA. Como procedimento metodológico, elegemos a Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial, fundamentada a partir de Macedo (2010), por possibilitar um desvelamento dos sentidos e significados dos atores sociais



envolvidos no processo, na apreensão e interpretação da sua realidade social, considerando o contexto, as especificidades e as subjetividades destes que são sujeitos da EJA, que buscaram o ensino noturno, nesta modalidade, para conclusão do ensino fundamental. Assim, destacamos que os atores sociais dessa pesquisa, são gestores, coordenadores, educadores e educandos de duas escolas municipais que ofertam a EJA, localizadas na Gerencia Regional Centro, da Rede Pública Municipal de Salvador.

Fundamentação Teórica

Construiremos nossas tessituras a partir dos ensinamentos de teóricos como Arroyo (2005); Paiva (2005); Freire (2011); Sposito (2005); Silva (2002); Brunel (2004); Macedo (2007); dentre outros. Esses teóricos contribuíram para uma reflexão acerca da EJA, das políticas educacionais, identidade do sujeito da EJA, juventude, Currículo, Educação com possibilidades emancipadoras e humanizadas. O Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos se configura como um marco na formação de Mestres em EJA, no Estado da Bahia, com vistas a preencher lacunas na formação de sujeitos envolvidos na EJA. No caso, deste estudo, a sua contribuição também será a de propor a construção coletiva de uma proposta curricular para os educandos jovens da EJA, da Rede Pública Municipal de Salvador, na perspectiva da valorização da juventude a partir dos resultados advindos da análise das necessidades pedagógicas dos jovens acima de 15 anos de idade. Neste sentido, nossas questões de pesquisa são: Como estabelecer os saberes necessários para a juventude recepcionada pela EJA? Como o perfil desses jovens se relaciona com o currículo? Como as práticas pedagógicas estabelecidas na escola colaboram com esses jovens? Como estabelecer um currículo significativo e valorado para a juventude da EJA? Quem são os sujeitos jovens da Educação de Jovens e Adultos? Quais são suas características? O que constitui a identidade desses sujeitos? O que é específico desse grupo que retorna a escola para dar continuidade a sua escolarização? Até que ponto é possível a escola com seus princípios conceituais está entrelaçada nos anseios, vida e experiências desses sujeitos jovens? Uma vez firmada, compreendida as especificidades para atuar no campo da EJA esta pesquisa desenha a construção de uma proposta curricular pautada no trabalho conjunto com os sujeitos curriculantes fundamentada nas bases legais da EJA, entrelaçadas com a perspectiva das necessidades dos jovens que freqüentam a modalidade.

Resultados e Discussões

A escolha pela abordagem da etnopesquisa parte da premissa que “o ator social não é um imbecil intelectual” (GARFINKEL, 1976) e que os sujeitos coletivos implicados são capazes de construir teorizações enraizadas sobre sua prática em forma de etnonarrativas (MACEDO, 2012) diferenciando bem a produção compreensiva do autor social participante da pesquisa e a “composição” compreensiva que é realizada pelo pesquisador. Desta forma, a caracterização da pesquisa se justifica por proporcionar diálogo entre saber científico e cotidiano como um meio de (re) construir significados, ampliar olhares e, sobretudo, refletir sobre posições de sujeito. Nesse contexto, as contribuições nutridas pelas interpretações das primeiras impressões a partir da construção do Estado da Arte e das narrativas dos atores/colaboradores pesquisados,



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

durante a apresentação desta pesquisa, até o momento, direcionam para o enriquecimento do processo formativo. Corroborando para a coerência entre o processo de formação e as experiências vividas para a aplicação na vida pessoal/profissional. Assim, como resultado desse primeiro momento, pode-se considerar que esses atores sociais, assim como o pesquisador, terão a possibilidade de um espaço para reconstrução das experiências, compreensão da própria prática, da complexidade sócio-cultural na qual estão inseridos e reflexão sobre seus percursos formativos tendo o uso do “diário de campo” como dispositivo de formação.

Considerações

A contemporaneidade nos mostra a necessidade de criarmos movimentos que repensem o Currículo da Educação de Jovens e Adultos destinado a esses novos sujeitos que adentram nessa modalidade, pois acreditamos no fortalecimento da perspectiva emancipatória desses sujeitos jovens da EJA e, esta pesquisa evidencia o papel dos atores sociais na construção de uma proposta curricular, visando mobilizar, através da metodologia da Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial, proporcionando diálogo entre saber científico e cotidiano como um meio de (re) construir significados, ampliar olhares e, sobretudo, refletir sobre posições de sujeito.

Referências

- ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009
- _____. **Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Construção Coletiva: Contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília, 2005. (Coleção Educação para todos, v. 3).
- DAYRELL, J.T. A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007
- _____. **A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais novos sujeitos**, In: SOARES L. (Org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**, São Paulo. Autentica, 2005
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43.^a edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**, ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica / Etnopesquisa Formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010. 179 p. (Pesquisa v. 15)
- _____. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- _____. **Multirreferencialidade: o pensar de Jacques Ardoino em perspectiva e a problemática da formação**. In: Macedo, R. S.; Borba, S.; Barbosa, J. G. **Jacques Ardoino e a Educação**. Coleção Pensadores e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- _____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.



- _____. **Atos de currículo**, formação em ato? Ilhéus: EDITUS, 2012
- PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos**: direitos, concepções e sentidos. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2005.
- SPOSITO, M.P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMOO, H.: BRANCO, P.P.M (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Fundação Perseu Abramo, p. 87-128, 2005.





ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A EJA E A SOCIEDADE

Sidneya Magaly Gaya

**Mestre em Educação, professora Departamento de Estudos Especializados em Educação DEED – Centro de Ciências da Educação – CED – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos – EPEJA/UFSC
sidneyamagaly@gmail.com**

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

A presente reflexão trata a EJA e suas problemáticas como constructos sociais e reconhece no desvelamento das estruturas que a condicionam grande potencial para sua transformação. Nesse sentido, aborda elementos da escolarização que favorecem processos de reprodução de desigualdades sociais, a formação de identidades de sujeitos e grupos coniventes com este sistema social assim como desdobramentos destas composições ideológicas no cotidiano escolar, na perspectiva de Pierre Bourdieu. Mas, como contraponto, apresenta também caminhos para práticas pedagógicas de resistência com base nas proposições de Paulo Freire, Walter Mignolo e Henry Giroux, as quais situam o diálogo como eixo central da composição curricular, no intuito da educação para a construção de identidades e de autonomia.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Política de Identidades; Pedagogia da Autonomia; Educação Dialética.

REFLEXÕES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE A EJA E A SOCIEDADE

A especificidade da prática docente pode ter consequências reprodutivistas ou transformadoras. A perspectiva reprodutivista é explicitada por meio das pesquisas de Pierre Bourdieu. O autor desdobra em seus estudos o conceito marxista de *capital* levando em consideração não apenas o capital econômico, mas também os capitais cultural, simbólico, social e escolar, todos capazes de agregar condições nas relações de força e passíveis de mensuração e de análises com bases empíricas, ainda que o capital econômico permaneça como fator principal de possibilitação de acesso às demais categorias de capitais.

Para Bourdieu, os sistemas de ensino e a educação são elementos produzidos e reprodutores da sociedade de classes. A Escola é concebida como instituição arbitrária



constituída por um modelo cultural preso a uma classe social específica e dominante no intuito de legitimar seus valores culturais.

A cultura escolar é dissimuladamente imposta como universal e neutra, trata de forma igual os sujeitos que se constituem de forma extremamente desigual, e que possuem diferentes parcelas de capitais cultural, simbólico, econômico e social, realizando por essa imposição um processo de violência simbólica por meio de sua prática de ensino.

A assimilação e elaboração da comunicação pedagógica por parte dos alunos variam conforme a disposição originária de capitais (em função das características de origem social), sobretudo o capital cultural¹ em sua forma incorporada². Esse processo remete a acentuadas e concretas diferenças de *habitus*³, as quais são bem marcadas nos alunos da EJA. Tais diferenças assumem significativas consequências no processo comunicativo, ou ação pedagógica.

A comunicação pedagógica praticada legitima-se no imaginário dos alunos e de suas famílias, que, nas classes populares, por sequer conseguirem decifrar os códigos da língua praticada pela instituição, distanciam-se cada vez mais e sentem-se responsáveis por seus destinos escolares e sociais.

Os “herdeiros”, originários de classes economicamente superiores, desenvolvem e incorporam o *habitus* de classe consonante com a linguagem escolar desde sua socialização primária e identificam-na como inerente à sua personalidade. Tendem a apresentar nitidamente resultados de acordo com o que a escola valoriza e cobra em suas práticas e conhecimentos culturais, bem como, na compreensão e manejo da língua⁴.

A importância da apropriação de capitais enraíza-se nas e pelas estruturas familiares e de grupos sociais de modo que cada grupo constitui expectativas sobre êxito ou fracasso relacionadas à escolaridade baseadas nas situações percorridas pelos

¹ “O mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos”. Transmissível e incorporável, essencialmente por meio da socialização primária, da convivência doméstica (BOURDIEU, 1979 p.73).

² O capital cultural constitui-se em três estados: Incorporado: inculcado sob formas de disposições duráveis do organismo; objetivado: apropriação de bens, suportes materiais e institucionalizado: adquirido por meio de diplomas ou certificados escolares.

³ *Habitus* - sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente reguladas e regulares sem ser o produto da obediência a regras. São objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los. São coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1994, p. 60).

⁴ A língua fornece categorias cuja riqueza e complexidade instrumentalizam leitura, expressão e diálogo, sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. Aproximação entre a língua aprendida na família e a praticada na escola influencia processos de permanência/evasão, êxito/fracasso escolar, durante todo o percurso dos estudantes (BOURDIEU, 1982).



componentes deste mesmo grupo. A partir de então, adéquam investimentos de capitais levando em conta suas disponibilidades ou condições e expectativas de retorno destes investimentos. Psicologicamente, as expectativas e “aspirações familiares são estritamente limitadas pelas oportunidades objetivas,” de tal modo que:

Se os membros das classes populares e médias tomam a realidade por seus desejos, é que, (...) as aspirações e exigências são definidas em sua forma e conteúdo pelas condições objetivas que excluem a possibilidade de desejar o impossível. (...) Expressão da necessidade interiorizada, esta fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma necessidade e uma interdição. (BOURDIEU, 1998, p. 47)

Nas classes populares os investimentos em educação são moderados e praticados de forma liberal. As expectativas de retorno são baixas, os recursos são escassos, as famílias necessitam de retorno imediato. Nas classes médias, os investimentos são pesados e de forma sistemática, há disposições de capitais e expectativas de ascensão social. Nas classes superiores, os investimentos são pesados e laxistas, há grande volume de recursos e o capital cultural já está incorporado; a expectativa é de manutenção e legitimação do status social.

O capital cultural incorporado favorece o estudante nas avaliações, já que mais do que conteúdos de aprendizagens, são posturas morais, desembaraços, familiaridades com os referenciais considerados universais e manejo da língua escolar, as qualidades de composição e de exposição que os professores dissimuladamente cobram. (BOURDIEU, 1982)

Por outro lado, para os estudantes das classes populares, os obstáculos acumulam-se, pois a cada dificuldade apresentada, reforçam-se as expectativas de impossibilidade de sucesso escolar decorrentes da interiorização das condições objetivas relacionadas à classe social que os estudantes compartilham com suas famílias e as difíceis condições dos estabelecimentos de ensino que geralmente frequentam (BOURDIEU, 1998).

Inicialmente a relação entre sucesso escolar e origem social é mais diretamente perceptível, a permanência vai assegurando o enfraquecimento da relação direta entre a origem social e a competência linguística e vai realizando por outros mecanismos, mais sutis, ainda que efetivos, a eliminação (BOURDIEU, 1982).

Os princípios fundamentais do sistema escolar configuram-se instrumento das relações de poder, posicionando-o como instituição ideológica legitimadora e socialmente reprodutora das desigualdades sociais. Contribuem para a exclusão ou permanência sem aprendizagem de alunos de classes populares, e se agravam enormemente quando aplicados, de forma ainda mais arbitrária aos estudantes que retornam ao sistema escolar por meio da oferta da EJA.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

Por outro lado, apresenta-se como proposição de resistência a pedagogia da autonomia. Parte de princípios de igualdade⁵ humana e de valorização e respeito, portanto à dignidade e autonomia de sujeitos e grupos, educandos e educadores. Desse modo, os conhecimentos são construídos dialeticamente no contexto educativo e visam a processos de emancipação humana e transformação social. Para Freire, essa prática educativa é um ato de intervenção no mundo que inclui tanto aspiradas “mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde”, quanto “intervensões reacionárias no intuito de imobilizar a História e manter injustiças, opressões e explorações sociais” (FREIRE, 1996, p. 56).

A ação docente configura o currículo praticado. Segundo Sacristán (2000), o currículo apresenta-se em diferentes configurações: currículo prescrito, apresentado aos professores, moldado pelos professores, em ação, realizado e avaliado. Vale iniciar a reflexão pelo fato de que o currículo prescrito é desenhado por organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização das Nações Unidas) que atendem epistemologias e defesas de interesses dos países imperiais, os chamados países ricos e determinam políticas públicas aos países periféricos. Veiculadas estas políticas por meio de complexos e convincentes aparatos discursivos, são ainda condicionadas materialmente pelas objetivas condições de trabalho, carreira, remuneração, formação dos docentes e demais profissionais da educação, de modo que os resultados em termos de reprodução de desigualdades e injustiças sociais, políticas e econômicas sejam previsíveis.

Por outro lado, como aparelho privado de hegemonia⁶, a escola ocupa posição estratégica nas relações de poder. Conformada pelos condicionantes históricos e determinantes sociais que a criam e sustentam, ainda assim, apresenta-se como espaço potencial de pesquisa, produção, socialização e crítica de conhecimentos instrumentalizadores de condutas construtivas de emancipação política e humana.

As práticas docentes configuram-se a partir de diferentes perspectivas, articuladas entre si: os elementos de formação inicial e continuada, as políticas públicas

⁵ O princípio da igualdade entre os seres humanos encontra-se também em autores como Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) e Immanuel Kant (1724 – 1804), os quais explicitaram a possibilidade e importância da educação para construir autonomia, liberdade e dignidade, condições que todo e qualquer ser humano poderia e deveria alcançar. Vale lembrar que tais princípios são opostos aos defendidos pela eugenia e pelas políticas autoritárias.

⁶ O potencial dicotômico de reprodução/transformação presente na sociedade civil é analisado por Gramsci a partir do conceito de Hegemonia. Segundo esse conceito, as relações sociais mais do que impostas, necessitam ser aceitas e naturalizadas; já que o domínio político estabelecido por meio da coerção, mostra-se inviável por longos períodos de tempo. Hegemonia significa, para Gramsci, a capacidade de uma classe dirigir politicamente as demais por meio de imposições ideológicas e culturais que legitimem e naturalizem as relações de dominação. Aparelhos privados de hegemonia são espaços com poder de influenciar, formar opiniões, constituir ideologias, os quais, por esta razão possuem significativo poder político.



materializadas em termos de respaldo legal e condições de trabalho, remuneração e carreira, as concepções sociais e políticas do docente, que conformam e impulsionam visões de mundo, propósitos sociais e humanos, os diferentes graus de domínio dos conteúdos de ensino, os diferentes graus, proporções e perspectivas de intelectualidade.

O ponto de partida para a prática docente transformadora localiza-se nas perspectivas assumidas de mundo, de ser humano e de educação. Nesse sentido, ao compreender o mundo, o docente concebe a história como possibilidade e não como determinação e o futuro como problema e não como inexorabilidade. Concebe o ser humano como capaz de compreensão, de dignidade, de autonomia, de partilha de saberes, de cognição para pensar cientificamente. Assim, valoriza a educação como prática social, compartilhada, construída solidária e dialeticamente. A construção de conhecimentos é partilhada, contextualizada e configura espaço provisório de compreensão de determinada realidade (FREIRE, 1997).

Situar estudantes e professores, analfabetos e alfabetizados horizontalmente é uma perspectiva política diferenciada, que tanto instiga a solidariedade quanto a responsabilidade e assim caminha para o desenvolvimento da autonomia e a consolidação da democracia participativa. Desse modo, considera processos de constituição de identidade, os quais, de acordo com Mignolo, na sociedade em que vivemos atendem intenções políticas colonizadoras. Significa dizer que a construção política que influencia nos significados das identidades de sujeitos e grupos é crucial para a desarticulação colonizadora. Para o autor, “o controle da política de identidade reside, principalmente, na construção de uma identidade que não se parece como tal, mas como a aparência “natural” do mundo”, e, assim aloca sujeitos e grupos de acordo com caracterizações hierárquicas que atendam a determinados propósitos sociais e históricos. Mignolo defende que:

[...] sem a construção de teorias políticas e a organização de ações políticas fundamentadas em identidades que foram alocadas por discursos imperiais, pode não ser possível desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade no mundo moderno em uma economia capitalista (MIGNOLO, 2008, p. 289).

Mignolo afirma que a única maneira de desconstruir a epistemologia colonialista que conforma sujeitos e grupos em posições oprimidas e ou exploradas no bojo da divisão internacional do trabalho é investigar as estruturas, articulações, interesses da identidade em política. Esta investigação embasa estratégias e tecnologias de descolonização e implica construções filosóficas e epistemológicas em outras bases. Para o autor, quaisquer outras maneiras de construção de sentidos, epistemologias ou filosofias, reforçam, e não resistem ao aparato tecnológico que estrutura a sociedade atual por meio da política imperial de identidades tal como está construída.



No bojo da Geopolítica, esta proposição de ensino visa superar os prejuízos das memórias gravadas nos corpos dos sujeitos e grupos subalternizados, “por gerações e a marginalização sociopolítica a qual foram sujeitos por instituições imperiais diretas, bem como por instituições republicanas controladas pela população crioula dos descendentes europeus” (MIGNOLO, 2008, p. 291).

Construir a própria identidade, investigar e agir na construção da própria história, são processos dialógicos, que necessitam de desdobramentos de olhares a partir do exterior, do outro, os quais fornecem elementos para superações das limitações dos olhares do eu para si próprio. Necessitam também da alteridade não apenas como aceitação do outro, mas, da consciência da imprescindibilidade da contribuição e responsabilidade do outro para a compreensão da realidade.

Só dessa maneira, a identidade pode ser ressignificada, e a internalização do opressor pode evoluir para a autonomia. A autonomia desenvolve-se simultaneamente à dignidade, à liberdade e à democracia, como práxis. A construção de conhecimentos e as ações decorrentes por meio da educação podem tornar-se inseparáveis dos diálogos. A crítica e a autocrítica tornam-se constantes e inseparáveis da confiança. E, os seres constroem-se como humanos desconstruindo a perspectiva colonizadora que até então os reificava.

REFERÊNCIAS

- BORDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BORDIEU, Pierre. **Sociologia**. 1994. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo, Ática.
- BORDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.
- SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel Pérez I. **Comprender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

SABERES DOCENTES NA EJA DE FLORIANÓPOLIS: AÇÃO DOCENTE NA PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO⁷

Cláudio Roberto Antunes Scherer Júnior¹

¹ Mestrando em Educação, UFSC, PAMEDUC. E-mail: claudioschererjr@yahoo.com.br

EIXO TEMÁTICO: CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Florianópolis funciona tendo a Pesquisa como Princípio Educativo (PPE). Isso, assim falado, essa mera informação, não significa nem explica muito. A principal diferença é encontrada no dia-a-dia, no cotidiano dos trabalhos na escola, na maneira de conceber e materializar as práticas educativas nesse contexto de ensino. Essa orientação implica numa série de mudanças teóricas, metodológicas e culturais daquilo que se convencionou como sendo um ambiente de ensino formal e, principalmente, daquilo que se pensa sobre a função e ação do professor em sala de aula.

No ambiente de ensino da EJA os estudantes são estimulados a produzir pesquisas diretamente ligadas aos seus interesses pessoais, inexistindo separação de conteúdo por disciplinas ou áreas de conhecimento específicas e os professores atuam em conjunto, muitas vezes, todos em uma mesma sala. Além de ensinarem, ocupam o lugar de orientadores dessas pesquisas e de todas as atividades desenvolvidas.

Para a PPE da EJA funcionar é necessário uma vasta gama de mudanças na ação docente, ou seja, a prática do professor inserido nessa proposta específica da EJA de Florianópolis difere da exercida em outras escolas. Nesse contexto, o docente se depara com situações e condicionantes, talvez, nunca antes encontradas em sua vida. É nesse momento de incertezas e dúvidas que soluções, estratégias e saberes precisam ser acionados e/ou desenvolvidos.

A EJA em Florianópolis está dividida em nove Núcleos e em Polos Avançados, espécie de extensão dos Núcleos para comunidades mais distantes e em condições específicas⁸. Esses Núcleos e a maioria desses Polos estão situados em Escolas Básicas Municipais, e, também funcionam em centros comunitários, em uma biblioteca municipal, numa escola estadual, entre outros locais. Os núcleos da EJA são divididos internamente entre 1º segmento e 2º segmento, que seriam, respectivamente, anos iniciais do Ensino Fundamental, letramento e alfabetização (uma professora pedagoga) e anos finais de Ensino Fundamental (oito professores das seguintes áreas: Artes Plásticas ou Cênicas, Ciências, Ed. Física, Espanhol, Geografia, História, Matemática, Português).

⁷ Este resumo expandido foi construído baseado em minha pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, orientado pela Prof^a. Dr^a. Clárcia Otto. Apoio UNIEDU/FUMDES.

⁸ Dados referentes ao ano de 2016 e obtidos diretamente do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA).



Os saberes docentes, principal categoria de análise mobilizada nesta pesquisa, são compreendidos no escopo dos trabalhos de Tardif (2000; 2010; 2013) sobre a epistemologia da prática profissional dos professores, “o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas.” (TARDIF, 2010, p. 255. Grifo do autor). Essa percepção, de que alguns saberes são realmente utilizados pelos profissionais em seu ambiente de trabalho, norteou a compreensão sobre os docentes dos Núcleos da EJA desta pesquisa. A PPE produz culturas escolares específicas, com práticas e rituais peculiares, com currículos e conteúdos próprios e com diferentes formas de ser/estar professor. Otto (2008, p. 27) afirma que, “é importante que o professor se convença de que ele não é apenas um transmissor de saber, mas que, juntamente com seus alunos e seus pares, produz saberes.” Por essas razões, o ambiente de ensino da EJA pode ser o fomentador da produção/mobilização de saberes docentes, de conhecimentos profissionais, de professores e de específicas formas de se realizar o trabalho docente.

A intenção desta pesquisa é apontar e compreender quais são os principais saberes dos professores da EJA, inerentes às suas práticas com os estudantes. Saberes docentes acionados e desenvolvidos a partir de uma formação específica, ligada à vida diária com situações e condicionantes novas, num contexto de ensino peculiar, numa cultura escolar característica da EJA de Florianópolis, proporcionada pela PPE.

Para tal empreitada foi escolhido, além do conceito de saberes docentes, a categoria cultura escolar, cunhado por Julia (2001), Viñao Frago (2006) e Faria Filho (2004). O objetivo foi perceber a PPE da EJA de Florianópolis como proporcionadora de uma cultura escolar, com práticas, rituais, hábitos e espaços intrínsecos a esse contexto. A partir daí, buscou-se identificar a mobilização e materialização de saberes docentes relacionados à ação dos professores na EJA.

A metodologia de pesquisa foi a de tipo etnográfica, com base nos trabalhos de André (2010), Willis; Trondman (2008) e Fonseca (1999), que possibilitou compreender a ação docente por intermédio de observação participante, a produção de um Diário de Campo (2016) e de fontes orais por meio de entrevistas com os professores, tendo como referência para o uso desse último tipo de fonte, os trabalhos de Portelli (1996; 1997a; 1997b).

Alguns documentos sobre a EJA de Florianópolis também se constituíram em fontes para entender a PPE e possibilitar a compreensão dos modos de conceber o ensino na EJA: o Regimento Interno ([2014]), a Resolução nº 02/2010 que estabelece Normas Operacionais Complementares para a EJA (2010), o Projeto Político Pedagógico (PPP) ([2014]) e as Diretrizes para o Funcionamento dos Núcleos de EJA ([2014]).

As observações foram feitas em dois Núcleos da EJA situados na região norte da Ilha de Florianópolis, Núcleo EJA Norte I e EJA Norte II, nos bairros de Ingleses e Canasvieiras respectivamente. Foram despendidos dois dias da semana para essas observações de campo, num total de treze observações, sendo seis dias no Núcleo EJA Norte I (Ingleses) e outros seis no Núcleo EJA Norte II (Canasvieiras). Além dessas, houve uma observação de Formação Centralizada, que aconteceu no Centro de Educação Continuada (CEC). Essas inserções ocorreram entre os meses de julho e outubro de 2016. Tais observações de campo foram feitas nas tardes e noites de segundas e quartas-feiras. Nas tardes supracitadas ocorre à reunião feita no Núcleo,



chamada reunião de planejamento (Formação Descentralizada), no qual os professores juntamente com o coordenador decidem as atividades a serem realizadas durante a semana, os problemas encontrados, as soluções possíveis, os docentes encarregados de determinadas funções, bem como os encaminhamentos das pesquisas e demais trabalhos atrelados às atividades na escola. Essas reuniões se configuram num ambiente propício para debates e discussões sobre tudo o que aconteceu no Núcleo, são momentos de reflexão sobre as atividades que foram feitas e sobre problemas de indisciplina dos alunos, um momento em que todos têm espaço para expor suas considerações. São também, momentos de leituras e aprendizagens.

Nas noites de observação, o foco foi dado na atuação dos docentes, na interação com os estudantes, nas relações com as pesquisas, nas atividades que executam e nos modos de lidar com algumas situações específicas encontradas. As anotações das observações no Diário de Campo foram fundamentais para a análise posterior. Essas anotações foram desenvolvidas no momento do contato direto com as situações observadas nas reuniões de planejamento, nas atividades com os alunos e na Formação Centralizada. O Diário de Campo foi construído sempre nos dias de contato direto com o campo de investigação, dividido por dias e por períodos: tardes (reunião de planejamento) e noites (atividades com estudantes). A escrita no Diário de Campo seguiu uma lógica de registro de momentos considerados interessantes e/ou importantes para a questão central desta dissertação; também foi uma importante ferramenta de reflexão introspectiva, um Diário no qual algumas dúvidas e entendimentos eram registrados, e, posteriormente, reconsiderados. Uma forma de diálogo introspectivo, na busca pelo registro de sinais e indícios focados na ação docente que levassem a uma compreensão das situações presenciadas, com vistas a compreender os saberes docentes mobilizados em determinadas situações.

Durante as observações alguns docentes foram selecionados para a realização de entrevistas individuais, e, devido à impossibilidade de entrevistar todos os profissionais responsáveis pelas atividades, foram selecionados oito docentes, quatro de cada núcleo, que concordaram em participar da pesquisa e gravar uma entrevista de tipo semiestruturada, ou seja, com perguntas abertas, que estimulassem o entrevistado a falar. Essas entrevistas abordaram questões sobre a formação acadêmica, sobre suas experiências profissionais (dentro e fora da EJA) e sobre suas considerações a respeito da PPE na EJA de Florianópolis. Elas aconteceram na própria escola onde se situam os Núcleos investigados e, na maioria das vezes, foi realizada na biblioteca da escola após o término das atividades escolares vespertinas. As entrevistas tiveram, cada uma delas, aproximadamente, uma hora de duração e todas foram gravadas e posteriormente transcritas, resultando numa média de oito páginas de transcrição cada.

A EJA de Florianópolis oportuniza uma série de possibilidades de ação docente, o que gera uma gama de situações e condicionantes cotidianas e inerentes ao trabalho dos professores. Tais situações, por vezes, fogem ao controle de rotinas estabelecidas e ensejam o acionamento e/ou desenvolvimento de saberes docentes, ou seja, conhecimentos ligados, efetivamente, à prática desses profissionais.

Dentre os resultados desta pesquisa, é possível ressaltar que, para o funcionamento da PPE na EJA, uma série de mudanças nos modos de compreender e materializar a ação docente é necessária, especialmente, nas maneiras de ser, estar e constituir-se como



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

professor pela experiência na própria EJA. O desenvolvimento da PPE, nos Núcleos investigados, produz uma cultura escolar que necessita acionar e/ou desenvolver saberes docentes específicos, estreitamente vinculados ao trabalho coletivo, à proximidade, à humanização e ao improviso, características intrínsecas para os professores desse contexto de ensino.

Palavras-chave: Saberes Docentes; Pesquisa como Princípio Educativo; Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis; Cultura Escolar.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 2010.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. nº10, Jan/Fev/Mar/Abr, 1999, p. 58-78.
- JULIA, Dominique. A Cultura escolar como Objeto Histórico. *Revista brasileira de história da educação*. nº1, jan/jun, 2001. p. 09-43.
- OTTO, Clárcia. Ensinar História: experiência e sentido. In: SEARA, Izabel Christine; DIAS, Maria de Fátima Sabino; OSTETTO, Luciana Esmeralda; CASSIANI, Suzani (org.). *Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008. p. 25-39.
- PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significados nas memórias e nas fontes orais. *Tempo*. Rio de Janeiro, v.1, n.2, 1996, p. 59-72.
- _____. O que faz a história oral diferente. *Projeto História*. São Paulo, n.14, fev./1997a, p. 25-39.
- _____. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. *Projeto História*. São Paulo, n.15. abr./1997b, p. 13-49.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- _____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. nº13, 2000. p. 5-24.
- _____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.34, n. 123, abr.-jun. 2013. p. 551-571.
- VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2006.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. ; VIDAL, D.G.; PAULILO, L. P. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.30, nº1, jan/abr, 2004, p. 139-159.
- WILLIS, Paul; TRONDMAN, Mats. Manifesto pela etnografia. *Educação, Sociedades e Culturas*, nº27, 2008. p. 211-220.



Eixo temático:

**SUJEITOS DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS E
DIVERSIDADES**





ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM AMBIENTE HOSPITALAR NA AMAZÔNIA: PRÁTICAS FREIREANAS

Elizabeth Soares Teixeira Henriques¹; Priscila Costa Soares²

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do estado do Pará, vinculada ao Núcleo de Educação Popular Paulo-Freire. Elizabethsoaresped@gmail.com;

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do estado do Pará, vinculada ao Núcleo de Educação Popular Paulo-Freire. priscila_costa_soares@msn.com)

EIXO TEMÁTICO: SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DIVERSIDADES

RESUMO

Neste artigo analisamos, por meio de categorias freireanas, práticas educativas de jovens e adultos realizadas pelo Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP), vinculado a Universidade do Estado do Pará, em ambiente hospitalar.

O NEP desenvolve atividades educacionais em diferentes espaços hospitalares da Fundação Santa Casa de Misericórdia do Pará, desde 2004, entre os quais, o Banco de Leite Humano que realiza ações pedagógicas com acompanhantes de pacientes da UTI pediátrica e o Espaço Acolher, casa de acolhimento para mulheres vítimas de escarpelamento por acidente de barco, que corresponde a retirada brusca do couro cabeludo pelo motor do barco, principal meio de transporte em zonas ribeirinhas da Amazônia.

Os/as educadores/as são conscientes da necessidade de ação pedagógica e psicopedagógica com crianças, pessoas jovens, adultas e idosas que estão submetidas a tratamento de saúde, incluindo seus respectivos acompanhantes e familiares, propõem-se trabalhar com a realidade que envolve a população alvo, de forma crítica, utilizando temas geradores que emergem, por meio do diálogo entre educador e educandos.

A partir deste contexto, este estudo propõe-se a investigar a seguinte questão: de que forma as ações educativas - baseadas no diálogo freireano - em ambientes do Hospital da Santa Casa de Belém contribuem para a autonomia e formação de crítica de jovens e adultos?

Este estudo tem por objetivo discutir de que forma a dialogicidade se faz presente nas práticas educativas freireanas contribuindo para criticidade e autonomia de jovens e adultos que enfrentam períodos longos em tratamento de saúde ou acompanhando pacientes hospitalizados.

Como aporte teórico utilizaremos as Diretrizes Educacionais Freireanas pautadas em princípios da educação dialógica, autônoma e ético-política, na qual o diálogo tem fundamental importância na prática pedagógica libertadora, uma vez que suas dimensões política e existencial permitem a comunicação entre os sujeitos do conhecimento, o direito de todos de dizerem a sua fala, a interação entre os saberes, a plena realização da condição humana, a problematização coletiva das situações



existenciais e sociais. Nos círculos de cultura é possível que os “educandos/as e educadores/as relacionar-se-iam segundo o princípio dialógico, que aponta para uma não hierarquização das culturas que ali se encontram” (CANDAUI; LEITE, 2006, p.7).

A educação proposta por Freire é uma educação problematizadora a qual “está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade” (FREIRE, 1980, p.81), considerando o ser humano inacabado e em pleno devir. Assim, a prática pedagógica assume relevância ético política quando o educador, imbuído de responsabilidade e sensibilidade em sua práxis, educa tanto individualmente quanto no coletivo, estimulando a solidariedade, o respeito às diferenças e a convivência democrática e coletiva em sala de aula, fazendo desta *práxis*, um processo dialético permanente de reflexão-ação sobre o fazer educativo.

Nesta perspectiva, a afetividade e amorosidade na relação educando/educador se fazem presentes em toda a prática educativa, amor este que também é fundamentado pelo diálogo, como refere Freire (1980, p.83): “o diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens [...] além disso o diálogo não pode existir sem humildade”.

Metodologia

Trata-se de um estudo bibliográfico e documental, tendo por base a revisão bibliográfica, analisando pressupostos teóricos sobre o tema, seguida de consulta e análise de quatro documentos, sendo estes relatórios referentes às atividades educativas do primeiro semestre do ano letivo de 2017, realizadas no Banco de Leite e na Casa de Acolhimento Espaço Acolher, ambos da Fundação Santa Casa de Belém. As categorias freireanas utilizadas na análise dos dados são: diálogo, amorosidade, criticidade e autonomia.

Para Rodrigues e França (s/d apud MARCONDES et. All, 2010), a pesquisa documental utiliza materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem passar por novas análises de acordo com os objetivos da pesquisa. Dessa forma, foram analisados quatro relatórios, sendo dois referentes a atividades realizadas no Banco de Leite Humano e outros dois vinculados ao trabalho na Casa de Acolhimento Espaço Acolher, ambos pertencentes ao Hospital Santa Casa e tendo por temas geradores: Conscientização, Regras e Costumes, Expressando as Emoções e Relações com o trabalho na Comunidade. Na análise do conteúdo foi considerado o perfil e características dos/as educadores/as envolvidos, fatores fundamentais para a pesquisa documental, onde é preciso conhecer a história do documento as condições em que foi produzido, quem o escreveu e com que propósito, de forma que as palavras sejam interpretadas no próprio contexto.

Resultados

As práticas alfabetizadoras do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire são desenvolvidas em um contexto rico em diversidades naturais da Amazônia que se



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

encontram em vastas fauna e flora, mas também em diversidades sociais desta região, que consiste em seu povo com seus saberes, imaginários e manifestações culturais muito próprias. Por esta razão, o trabalho realizado é voltado para as necessidades humanas e sociais dos sujeitos, buscando a valorização do outro no exercício de sua cidadania que, para Freire (2001), passa pela participação popular, pela voz, pelo direito de perguntar e de estar presente.

As atividades Educacionais desenvolvidas são todas inicialmente precedidas de pesquisa socioantropológica, onde realiza-se levantamento das particularidades vividas no cotidiano dos educandos, investigando aspectos como cultura, contexto familiar, trabalho, crenças e suas experiências com escolarização. Dentre as atividades registradas, a prática do diálogo através das rodas de conversa realizadas a partir de temas geradores foi predominante. Os encontros de alfabetização e de conteúdos eram precedidos de dinâmicas orais, cujas falas referentes à vida cotidiana e à visão de mundo dessas pessoas se referem à vida além do hospital, como forma de resgatar não apenas a memória de suas vidas antes do período de internação, mas também a própria vida para além da circunstância hospitalar.

Dentre os resultados desta pesquisa destacam-se a construção de relações afetivas de amorosidade possibilitadas pela prática educativa dialógica, onde a escuta do outro permite o trabalho com conteúdos diversos, promovendo a consciência de si, dotados de história, saberes e cultura.

A valorização dos educandos traz impacto à saúde integral dos mesmos repercutindo sobre a autoestima e esperança para suas perspectivas de vida. O diálogo é o direito de todos de dizerem a sua fala (FREIRE, 1983), por meio do exercício de escutar o outro e estimular que este fale, diga e se expresse. A oralidade apresenta-se como fonte de expressão do ser humano sobre o seu existir, o seu saber experienciado e a sua cultura, dessa forma, o educando ao ser estimulado a falar expressa sua visão de mundo, rompendo com o silenciamento do ambiente hospitalar e com o autoritarismo da relação tradicional professor/aluno.

Os registros apontam para uma forte apropriação e produção de conhecimento destes sujeitos, onde, nas turmas de alfabetização ocorre não apenas o processo de aquisição de leitura e da escrita, ou domínio de palavras, mas principalmente da consciência de si e de mundo. Por meio das ações educativas há uma maior compreensão do cotidiano que os cerca, no sentido crítico em que ela se encontra no estado atual, como também, foi possível observar reflexos em fatores psicológicos e emocionais durante o tratamento de saúde. Mediante as atividades de cunho social, político e pedagógico há importantes impactos na autoestima, a expectativa de vida por meio da construção do saber, potencializando o tempo/espaço do tratamento médico-hospitalar.

As atividades psicopedagógicas realizadas no Espaço Acolher contaram com a participação de uma psicóloga e duas pedagogas do NEP, a partir da pesquisa socioantropológica com as educandas jovens e adultas da classe foram levantados temas de interesse, a pesquisa envolveu a confecção de um cartaz com imagens próprias dos costumes e modos de vida das zonas ribeirinhas, local onde as mulheres da classe residem. As imagens facilitaram o diálogo e diversos temas foram sugeridos, como a saudade da família, a dor de terem perdido os cabelos de forma tão violenta e as



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

repercussões para a autoestima. A partir dos temas geradores planejou-se a atividade “expressando as emoções” com objetivo de abranger as diferentes necessidades psicológicas observadas, facilitando a emergência das emoções, auxiliando na resolução de conflitos inerentes ao contexto atual que as educandas enfrentam.

O tema foi trabalhado em dois encontros diferentes, com 3 e 4 participantes respectivamente. As educandas confeccionaram um cartaz com as “carinhas” das emoções próprias de um aplicativo de mensagem instantânea por celular as quais elas estão familiarizadas. A partir da confecção do cartaz as educandas foram relatando em que momento elas se identificavam com a imagem das emoções e assim surgiram diversos outros temas que foram trabalhados neste dia. A família, a saudade de seus municípios e suas vidas antes do acidente (escalpelamento) foram os temas mais recorrentes entre os relatórios analisados. Através do diálogo foi possível expressar emoções que estavam silenciadas, e perceber o quanto a mudança para a capital Belém é desafiadora para as educandas/pacientes que passam agora a se deparar com diferentes modos de vida.

Os relatos apontam que somente após a vinda para o tratamento médico muitos educandos (as) tem pela primeira vez sua experiência com a leitura e a escrita e, a partir de então, passam a ter mais consciência de si e do mundo que as cerca. Outros educandos que já estavam alfabetizados, continuam a escolarização e partem para novas perspectivas de vida como prestar o vestibular, e ainda pessoas que haviam parado de estudar se encontram em situação de retomar os estudos na classe hospitalar e perceberam, através das intervenções psicopedagógicas realizadas, a importância do aprender e continuar seus processos de aprendizagem, cidadania e emponderamento.

Palavras-chave: EJA; Educação Hospitalar; Amazônia; Paulo Freire.

Referências

- CANDAU, Vera Maria; LEITE, Mirian Soares. Diálogos entre diferença e educação. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. (p. 121-137).
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia dos Sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- RODRIGUES, Denise; Maria; FRANÇA. A pesquisa Documental Sócio-Histórica In: MARCONDES, Maria et. All. **Metodologias e Técnicas de Pesquisa em Educação**. Belém : EDUEPA, 2010.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

A ESCOLA NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DA EJA

Daniel Amaral Barros Souza¹; Miriam Teixeira²; Antônio Amorim³

¹Mestrando em Educação de Jovens e Adultos, Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Salvador, Membro do Grupo de Pesquisa Gestão, Organização, Tecnologia e Políticas Públicas em Educação - GEPE. dan.amaral.barros@gmail.com;

²Mestranda em Educação de Jovens e Adultos, Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Salvador, Professora da Rede Estadual de Ensino do Estado Bahia, Membro do Grupo de Pesquisa Gestão, Organização, Tecnologia e Políticas Públicas em Educação - GEPE. teixeira.miriam@gmail.com

³Professor Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Pós-Doutorado em Difusão do Conhecimento pela UFBA tem Doutorado em Psicologia pela Universidade de Barcelona – Espanha. antonioamorim52@gmail.com

EIXO TEMÁTICO: 2. SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DIVERSIDADES

RESUMO

Há séculos a escola tornou-se a principal instituição social responsável pela educação formal dos cidadãos. Historicamente vem sendo pauta de discussão de diversos pesquisadores a fim de que seja cada vez mais eficaz e que sua função seja efetivada garantindo a obtenção de seu maior objetivo que é de favorecer o processo de construção de conhecimentos e formação cidadã dos seus estudantes. Sendo repensada a cada geração, busca, também, responder às demandas dos sujeitos a quem atende. Muito se fala sobre o processo de ensino-aprendizagem, e com isso, metodologias são sugeridas, didáticas são reestruturadas, mas a escola mantém-se como o espaço de concretização dessas discussões. É primordial que ela também seja objeto de reflexão, sendo repensada e reconstruída a fim de adequar-se às mudanças sociais, visto que, é um ambiente dinâmico e heterogêneo. Para tanto, precisa ter uma escuta sensível acerca das reflexões feitas por todos os seus atores – educadores e educandos – para buscar maneiras de atender de forma significativa às expectativas. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos, por ser formada por sujeitos de diferentes histórias, realidades e expectativas, constitui-se um campo vasto de possibilidades e desafios para reconstruir a escola, no sentido de que esta precisa, de forma direta, atender o que almejam esses sujeitos. Considerando que os estudantes são os principais usuários dessa instituição, manter uma escuta sensível sobre o que eles pensam e esperam é fundamental para a atuação da escola. Por isso, essa pesquisa tem seguinte questão principal: o que pensam e esperam da escola os estudantes da Educação de Jovens e Adultos? Para respondê-la, traçamos como objetivo geral analisar a percepção de escola sob o olhar dos estudantes que a frequentam na modalidade da EJA, delineando como objetivos específicos conceituar e caracterizar a Escola a partir das falas dos estudantes da EJA; perceber se o trabalho que é feito nas escolas que esses estudantes frequentam correspondem às suas



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

expectativas e; identificar quais ações são necessárias, no ambiente escolar, para atender de forma significativa os seus estudantes. Considerando esses objetivos e para auxiliar no seu alcance, elegemos a pesquisa com abordagem qualitativa e procedimento metodológico embasado na etnometodologia por possibilitar a compreensão a partir de dados subjetivos e com a percepção dos sujeitos que estão envolvidos com o problema. Como instrumento de coleta de dados, realizamos uma entrevista semiestruturada. Como universo tivemos duas escolas, uma situada no Bairro da Boca do Rio e outra no Engenho Velho de Brotas, ambas pertencentes à Rede Municipal de Ensino do Município de Salvador. Foram ouvidos 20 (vinte) estudantes, 10 (dez) de cada escola, com faixa etária de 16 a 84 anos, sendo que 75% pertencem ao primeiro segmento da EJA I – correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental – e 25% ao segundo segmento (EJA II) – correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental. Dentre os motivos pelos quais não estudaram ou tiveram que interromper os estudos estão: casamento, gravidez, mudança de cidade, emprego e desânimo por conta da metodologia da escola. Para compor a discussão sobre o tema, buscamos respaldo em autores como Libâneo (2011; 2015) que contribuiu para a compreensão da escola como um ambiente de construção e não como transmissora de informações, sendo responsável por estabelecer relações entre as experiências dos estudantes e os conteúdos pedagógicos das disciplinas. Amorim (2007) corrobora afirmando que a escola tem um sentido social, científico e cultural na sociedade em que está inserida e para os estudantes que a frequentam, favorecendo a compreensão e construção dos valores éticos, estéticos, políticos e culturais. Arroyo (2014) enfatiza ainda que a uma das funções da escola é ser espaço para um viver justo e digno, onde os sujeitos, durante o tempo que permaneçam na escola, possam experimentar o direito de serem tratados de forma humana. Por fim, para a compreensão da escola como ambiente formativo, também procuramos Freire (1996) que afirma esse ambiente como um local de formação cidadã em que os indivíduos inseridos precisam ter seus saberes respeitados e valorizados. Com essa construção de escola, pensamos, então, na Educação de Jovens e Adultos que é uma modalidade com suas particularidades e que precisa ter seu público considerado quanto à sua identidade, faixa etária, perfil, como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000). Haddad e Di Pierro (2000) trouxeram a reflexão de que, a partir do histórico da EJA, o perfil do aluno encontra-se em transformação, em que é cada vez mais frequente a presença de alunos que não só não tiveram acesso à escola, mas quando a frequentaram não obtiveram êxito na aprendizagem, e por isso, a escola precisa buscar adequar-se a esses novos sujeitos. Mesmo com todas essas características específicas, os sujeitos da EJA ainda sofrem com o descaso e a invisibilidade, sendo marginalizado nas decisões que envolvem a escola, como coloca Ireland (2016). As informações registradas a partir das entrevistas foram analisadas a partir de três categorias: a definição de escola, a importância do que é trabalhado na escola na sua vida e as mudanças necessárias à essa instituição. Ficou claro nas falas dos estudantes que a escola é o ambiente de aprendizagem, sendo fundamental frequentá-la para desenvolver novas aprendizagens, trocar experiências e se relacionar com outras pessoas. A importância de aprender a ler e escrever foi, também, marcante na fala dos estudantes da EJA I, principalmente dos mais idosos que voltaram a estudar por esse motivo. Os estudantes da EJA II enfatizam



a importância da escola na aquisição de aprendizagens que permitirão melhor colocação no mercado de trabalho. Foi acentuado no discurso dos estudantes o afeto que estabeleceram com a unidade escolar em que estudam, informando que são tratados com respeito, o que os mantém frequentando-a. Quando se tratou da interferência das aprendizagens desenvolvidas na escola em sua vida, os estudantes apontaram que interferem positivamente por possibilitá-los autonomia para realizar atividades cotidianas que antes necessitavam do auxílio de terceiros – como pegar ônibus, fazer cálculos, ler livros, principalmente a bíblia – como também proporcionam o crescimento profissional, capacidade de comunicar-se de forma eficiente e segura. Foi indicado na fala de alguns estudantes que estar no contexto da escola favorece o processo de cidadania. Por fim, apresentaram como mudanças necessárias a serem realizadas na escola: adequação do mobiliário que, por estudarem em unidades que atendem crianças nos outros turnos, utilizam carteiras não apropriadas à sua estrutura física; oferecimento de cursos profissionalizantes, principalmente ligados às Tecnologias da Informação e Comunicação; adequação do tempo pedagógico e do currículo para que tivessem mais tempo de aula e que essas tratassem de conteúdos pareados com os do Ensino Fundamental oferecido nos turnos matutino e vespertino e fossem desenvolvidas atividades que mais motivadoras para os estudantes. Com isso, respondemos à questão central percebendo que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos têm a percepção de que a escola é uma instituição educacional cuja função primordial é a construção de conhecimentos. Além disso, o trabalho realizado pela escola atende às suas expectativas, contudo, percebem que são necessárias algumas mudanças para que esteja cada vez mais próxima do contexto social, e de atender as demandas e especificidades do perfil e dos seus desejos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Escola; Estudantes.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Antônio. **Escola: uma organização social complexa e plural**. Santa Cruz do Rio Pardo: Editora Viena, 2007.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/CNE/CEB n.1, 2000.
- IRELAND, Timothy D. Todas as modalidades de educação são iguais, mas algumas são mais iguais do que as outras. In: DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antônio; LEITE, Gildeci de Oliveira. **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos**. Salvador: Edufba, 2016. p.79-97.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago-2000
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.
- _____. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da nossa época; volume 2)



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

A ESCRITA COMO PROCEDIMENTO DE AUTORIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO PRISIONAL

Autor ¹; Autor ²

¹ Jane Cleide Alves Hir Professora Mestre em Educação - UFPR do CEEBJA Dr Mario Faraco com atuação na alfabetização de alunos privados de liberdade. E-mail: janeclideh@gmail.com . CV <http://lattes.cnpq.br/3580811153471676>

² Sonia Maria Chaves Haracemiv. Professora PHD do Setor de Educação – Departamento de Teoria e Prática de Ensino- e do Programa de Pós – Graduação em Educação-PPGE, na Linha Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Coordenadora do PROJETO DE pesquisa “Vozes do Cárcere” –UFPR. CV <http://lattes.cnpq.br/1257464125778276>.

EIXO TEMÁTICO: SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DIVERSIDADE

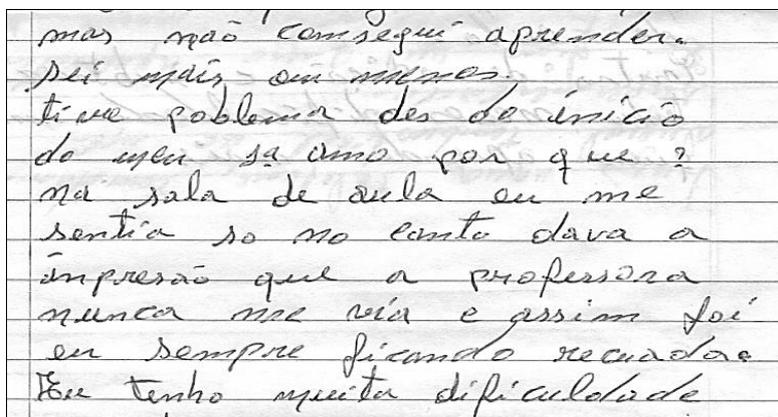
RESUMO

Esse trabalho de pesquisa de abordagem qualitativa adotou a Pesquisa-Ação como metodologia investigativa e está inserida nos campos da Educação e da Linguagem. O objetivo principal foi identificar as contribuições da mediação docente na construção da escrita com autoria no contexto da Educação em prisões. O lócus da pesquisa foi o Presídio Central Feminino localizado em Piraquara, PR/Brasil e a população pesquisada compôs-se de quinze mulheres apenas que frequentavam as séries iniciais da Educação de Jovens e Adultos. Este trabalho investigativo desenvolveu-se em cinco fases distintas: Observação, Diagnóstico, Planejamento da Ação, Intervenção Docente Mediadora e Avaliação da Ação Interventiva. Os instrumentos de análise utilizados foram: questionário, enunciados de produção escrita, encaminhamentos didáticos da educadora e os textos produzidos pelas educandas. Por meio do questionário foi possível identificar os perfis e as trajetórias de aprendizagem da escrita das educandas. A análise dos enunciados de produção escrita e dos encaminhamentos da educadora possibilitou verificar a relação entre estes e a produção textual realizada e, finalmente, a análise dos textos produzidos identificou os traços singulares, o agenciamento dos recursos linguísticos na organização estética dos gêneros textuais e o espaço dado à voz dos outros como “indícios de autoria” (POSSENTI, 2001) na perspectiva da linguagem enquanto atitude responsiva (BAKHTIN, 2004) do lugar de onde falam as autoras: o espaço prisional. Assim, além de relatar uma experiência de ensino da escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Fase I no espaço prisional, este trabalho, apresenta também as reflexões teóricas que subsidiaram os encaminhamentos pedagógicos deste ensino, de forma a discutir em que medida um projeto de escrita pautado na dialogicidade e na acolhida contribui para o desejo de escrever e, conseqüentemente para o acesso à cultura letrada, constituindo-se desta forma, em instrumento de validação da identidade e desvelamento de uma outra autoria para além



do delito. Nesse sentido, buscou-se identificar as possibilidades e os limites e do trabalho educativo no espaço prisional, caracterizar o papel da mediação docente no processo da escrita e relacionar o desenvolvimento da autoria com a apropriação do sistema da escrita na perspectiva de visibilizar a identidade invisibilizada. Em consonância com os objetivos da pesquisa, duas categorias de análise foram definidas, a priori, para a interpretação dos dados: **Mediação Docente e Autoria na Escrita**. Na categoria da **Mediação Docente** foi analisada a interferência da ação educativa no processo de aprendizagem da escrita, tanto nas memórias da experiência com a escrita **fora do cárcere** (antes do evento da prisão) quanto na mediação docente **no cárcere** (ação ocorrida durante a pesquisa quanto em período anterior). Além do fato de abranger tempos e espaços diferentes, a análise nesta categoria também contemplou duas fases da pesquisa em tela: Diagnose e Processo interventivo. A categoria **Autoria na Escrita** – foi definida com o objetivo de identificar na produção textual das educandas os indícios de autoria como efeito simultâneo de um jogo estilístico e de uma posição enunciativa a partir de um lugar social e no afastamento de si para dar voz ao outro (POSSENTI, 2001). No desenvolvimento desta pesquisa o encaminhamento pedagógico buscou resgatar na escrita a marca pessoal, o traço singular no sentido de revivificar, de fortalecer o poder intrínseco que habita cada ser humano independente de sua classe social e das trajetórias de sua vida. Para Charlot (2000), mobilizar significa pôr recursos em movimento, reunir forças para colocar a si mesmo como recurso. Foi esse movimento interno que a ação docente desenvolvida por meio de planos de escrita significativa provocou nas educandas. Resgatado o desejo de escrever, elas puderam usar a escrita na construção de discursos inscritos em um tempo/lugar e, portanto, enunciadores de sentidos socialmente construídos. Na organização do que escreveram as escolhas linguísticas não foram aleatórias, elas se fundaram no lugar social de onde enunciam e no recorte de sua condição de privadas de liberdade. São discursos produzidos em condições específicas, embebidos em intencionalidade e sentido. Em algumas produções, não se pode afirmar a veracidade dos fatos descritos, no entanto, o fato de não ser uma verdade factual, não invalida a intencionalidade do texto. Elas aproveitam o espaço dado para uma produção de sentidos com vistas à sensibilização do seu interlocutor. Ao analisar a experiência vivida na aprendizagem da escrita os textos produzidos desvelaram a ausência da mediação na relação estabelecida logo no início da vida escolar como pode ser observado no texto seguinte:

Texto A



Fonte: Educanda PCEF (2016)

Dessa forma, a análise da Mediação Docente na escrita identifica, neste texto, a sua própria ausência na cena triste que se apresenta. Ao começar o texto com uma conjunção adversativa, a autora parece responder a alguma inquietação não revelada. Ela diz que sabe mais ou menos, o que de certa forma contraria a afirmação anterior. É possível perceber no texto a falta de acolhimento que deixou na educanda a marca da incompreensão explicitada no questionamento “por que?”. Ela ressalta esse sentimento utilizando o adjetivo “recuada” e afirmando para finalizar “Eu tenho muita dificuldade”. Outros textos também se referiram à relação com o conhecimento na perspectiva de ter o desejo de aprender e de ter perdido: “e eu não cis mais istuda perdi a vontade e os outrosperdero tambein”. Além deste aspecto, os textos revelaram marcas, “o *habitus* dilacerado”⁹ de sujeitos para os quais a aprendizagem da escrita e da leitura estão associados à vergonha, à tristeza e à dor. Em relação à questão autoral, o pronome “*otros*” inclui no discurso outras vozes sociais e nesse diálogo se faz inscrição de autoria. Ao se eleger como tema dessa pesquisa a escrita como procedimento de autoria definiu-se também a concepção de linguagem como forma de interação na qual e pela qual os sujeitos constroem a realidade e a interpretam em um processo dinâmico de interlocuções diversas mediadas pelos contextos em que se efetuam e pela intencionalidade com a qual se produzem os discursos. Outra educanda, após relatar as dificuldades de aprendizagem da infância, relata a experiência positiva que teve na escola da prisão:

Texto B

⁹ O conceito de *habitus*, desenvolvido por Pierre Bourdieu, constituiu-se como a chave-mestra de sua sociologia “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” [..] (Bourdieu, 1983b, p. 65).



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

Quem foi presa estudei
um ano com com a
professora Regina ela era
muito atenciosa e aprendi
a escrever ainda não
bem, mas agora que tive
essa chance de estudar
Quero aproveitar

Fonte: Educanda PCEF (2016)

A citação do nome da professora revela uma forma de reconhecimento e a caracterização “*ela era muito atenciosa*” estabelece um confronto entre a exclusão e a dor que foram relatadas nos textos anteriores. Outros aspectos relativos à singularidade e ao lugar social de onde o sujeito enuncia podem ser analisados nos textos produzidos no gênero carta:



Texto C

Ola querida Braxata matilde!

Acabei de cursar sua história e fiquei impressionada
porque você tem atitude de mudar a sua vida.
Dizendo isso porque eu já vivi uma vida igual
a tua por dezete anos não me cuidei não
fiquei só pensando em fazer tudo para agradar
meu marido de um dia acabei perdendo ele
para outra.
Admiro muito sua coragem e aqui termine
esta carta.

Fonte: Educanda PCEF (2016)

Esta escrita mostra a identificação da educanda em relação ao conflito vivenciado pela personagem além de admiração pela forma como ela assumiu a decisão tomada. Além disto, o tom afetivo e a atitude de cumplicidade que aparece nesse texto estiveram presentes em todas as produções. A maioria delas mantiveram recursos da linguagem oral, uso de gírias e informalidade, escolhas bem coerentes com a criação da personagem de uma amiga da personagem interlocutora. Mesmo havendo a criação estética de uma personagem inserida em uma situação os textos produzidos desvelaram



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

o diálogo entre a autora pessoa e a autora criadora: uma delas se refere à prisão com o uso de um eufemismo: “*Estou longe de você agora*” e a outra se solidariza com a sua própria experiência: “*eu já vivi uma vida igual a tua por dezessete anos*”, o que explicita a consciência de si mesma apesar do afastamento enquanto autora da personagem criada. Há também o deslocamento da palavra que oscila no texto entre a personagem e a escrevente autora, corroborando com o fato de que a autoria é determinada:

[...] pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado. /... / o lugar (posição) ocupado na hierarquia pelo falante (líder, /.../ pai, filho) /.../de quem fala e a quem fala. Tudo isso determina o gênero, o tom, o estilo do enunciado: a palavra do líder,/.../ a palavra do pai, etc. É isso que determina forma de autoria. A mesma pessoa real pode manifestar-se em diversas formas autorais (BAKHTIN, 2003, p. 390).

No texto C a dimensão feminina enunciada pela educanda dialoga com o “já dito”, confirma generalizações sobre os relacionamentos, questões de gênero e juízos de valor. Assim, o seu discurso se apoia em discursos correntes e acaba sendo uma orquestração de múltiplas vozes, pois “o discurso do autor-criador não é a voz direta do escritor, mas um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer de modo a poder ordenar um todo estético” (FARACO, 2010, p. 40).

O desenvolvimento dessa investigação em todas as suas etapas de pesquisa reafirmou que um trabalho educativo pautado na concepção humanista precisa identificar as histórias individuais para potencializar a dimensão do humano. Além disto, foi preciso compreender o processo de desterritorialização que estas pessoas sofreram ao ingressar na prisão e perceber a identidade prisional que este espaço as obriga a assumir. A escuta atenta deste processo permitiu a construção de uma **mediação docente**, relação educando/educador, pautada na confiança e, a partir disto, a elaboração de um projeto de escrita com vistas à potencialização de uma **autoria para além do delito**, visto que:

(...) somente quando o preso sente a presença de alguém que lhe oferece uma amizade sincera, destas que não exigem compensações ou retorno, é que se inicia o processo de desalojamento das coisas más armazenadas em seu interior e a verdade começa a assumir o seu lugar, restaurando, paulatinamente, a autoconfiança, revitalizando os seus próprios valores. Isso se chama libertação interior (OTTOBONI, 1984, p. 93 *apud* ONOFRE, 2007 p.4).

No contexto da educação em prisões, e especificamente no trabalho educativo com as mulheres foi fundamental identificar o que elas sabiam, podiam e queriam dizer, e a partir desse reconhecimento, planejar e desenvolver um projeto de aprendizagem da escrita na perspectiva da autoria. Esta postura de escuta se ancorou na concepção de um sujeito mulher que, embora autora de um delito, não podia ser espoliada de sua condição humana. Ao se pretender analisar a contribuição da **mediação docente na escrita com autoria** no espaço prisional procurou-se fazer uma cartografia das relações estabelecidas entre o ato de escrever e os sujeitos envolvidos no processo. Assim, foi



necessário no percurso, desvelar o espaço da ação educativa tanto nos seus aspectos físicos quanto nas relações institucionais para contextualizar e justificar o esforço empreendido na construção da proposta interventiva e ao mesmo tempo possibilitar a efetiva escuta das vozes que esse trabalho procurou resgatar. Buscou-se compreender, de modo inteiro, quem eram e o que tinham a dizer as educandas que estavam aprendendo a escrever. São as histórias ouvidas e as presenças vistas das educandas que constituíram o corpus desta pesquisa. Foram elas que nos contaram, nos enlearam e têm nos instigado a continuar o trabalho investigativo para a implementação de um projeto de ensino da escrita como procedimento de autoria - condição de ser e estar no mundo; um projeto de escrita cuja condução no espaço prisional precisa se construir a partir da identificação do real, do possível e do necessário (LERNER, 2002), sem perder de vista a vocação ontológica do “SER MAIS”, pois ao dizer a sua palavra, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana”(FREIRE,1987). Há urgência nas vozes que clamam dentro dos muros. Vidas que precisam ser narradas, vistas, ouvidas. E a escrita é uma forma de se visibilizar, de deixar marcas, ou seja, ao resgatar sua marca pessoal, o traço singular de sua humanidade, talvez possamos não regenerar no sentido da conversão religiosa, mas regenerar no sentido de revivificar, de refortalecer o poder intrínseco que habita cada ser humano independente de sua classe social e das trajetórias de sua vida. É essa autoria como empoderamento do humano que o ensino da escrita pode possibilitar.

Palavras Chave: 1; EJA no Cárcere. 2; Mediação Docente 3; Autoria 4; Escrita.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, E. A. de. Escrita, autoria e ensino: um diálogo necessário para pensar a constituição do sujeito autor no contexto escolar. São Paulo: 2010, p. 306. Tese de doutorado.
- AMORIM, M. A contribuição de Mikhaïl Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (org.), Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhaïl Bakhtin. São Paulo: Ed. Cortez, 2003, p. 11-25.
- ARROYO, M. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. Sociedade em Debate, Pelotas, 7 (2): 5-25, Agosto/2001. Disponível em <<http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>>. Acesso em: 05 fev. 2017.
- BARTHES, H. Elementos de semiologia. Tradução de: BLIKSTEIN, I. São Paulo: Cultrix, 2006.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Tradução de REGO, L. de; PINHEIRO, A. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Sistema integrado de Informações Penitenciárias-InfoPen. O Sistema prisional Brasileiro nos dias atuais. 2008. Disponível em: <<http://dados.mj.gov.br/dataset/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias>>. Acesso em: 19 nov. 2016.
- CANTO, D. Á. Regime Inicial de Cumprimento de Pena Reclusiva ao Reincidente.. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, 2000.
- CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2013.
- FACEIRA, L. da S. Lei de Execuções Penais: um olhar sobre a assistência à pessoa presa. In: JULIÃO, E. F. Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade: questões, avanços e perspectivas. Jundiaí: Paco, 2013. p. 69-86.
- FARACO, C. A. Autor e autoria. In : BRAIT, B. (org.) Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010. p. 37–60..
- FOUCAULT, M. Vigiar e punir: Nascimento da prisão. 30ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- _____. A Ordem do Discurso. 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- _____. A escrita de si. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens, 1992. p. 129-160.
- FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 14ª ed. Rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 208.
- _____. Educação como prática da liberdade. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. 28ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)..
- _____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GERALDI, W. J. (Org.). O texto na sala de aula. 2 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- _____. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 135-165.
- LERNER, Z. D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MINAYO, M. C. de S.O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998..
- ONOFRE, E. M. C. A Educação escolar entre as grades. (Org.). Educação escolar entre as grades. São Carlos: Edufscar, 2007.
- _____. A educação escolar na prisão na visão dos professores: um hiato entre o proposto e o vivido. Revista Reflexão e Ação. 2009. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/836>> Acesso em: 27 set. 2016.
- ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.
- ORLANDI, E. P. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

PARANÁ. Secretaria da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná – Língua Portuguesa. Curitiba, 2006. Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>.

Acesso em 20 fev. 2016.

PARANÁ, Secretaria de Segurança Pública de Administração Penitenciária, Departamento Penitenciário – DEPEN. Disponível em:<<http://www.depen.pr.gov.br/>>.

Acesso em 20 fev. 2016.

PEREIRA, I. A. F.; BRANDÃO, M. F.; OLIVEIRA, M. P. C.; HARACEMIV, S. M. C. Aviolência do Direito Negado: delineando o perfil socioeducacional dos privados de liberdade. In: TONO, C. P. C.; HARACEMIV, S. M. Chaves; GOMES, M. T. U. Vozes do cárcere: paz e não violência em busca de um novo modelo de gestão. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

PORTUGUES, M. R. Educação de adultos presos. Revista de Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 355-374, jul./dez. 2001..

POSSENTI, S. Enunciação, Autoria E Estilo. Revista da FAEEBA Departamento de Educação - Campus I UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB, Ano 10, número 15, janeiro/junho, 2001.

_____. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil) 6ª ed. 2005.

_____. Índícios de autoria. Revista Perspectiva, Florianópolis, v.20, n°1 p.105-124, 2000.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa – ação. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TONO, C. P. C.; HARACEMIV, S. M. C.; GOMES, M. T. U. Vozes do cárcere: paz e não violência em busca de um novo modelo de gestão. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

I REUNIÃO REGIONAL SUL



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

A IMAGEM DA MULHER REPRESENTADA NAS LETRAS DAS MÚSICAS DE PAGODE E FUNK: VIOLÊNCIA SIMBÓLICA OU DISCURSO MACHISTA?

**Francineide Bárbara Silveira do Nascimento¹; Jocenildes Zacarias Santos²;
Roberto Fernandes Sousa³**

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia, Coordenadora pedagógica na Rede Estadual de Educação e professora na Rede Municipal de Salvador. Grupos de pesquisa GEPE, GELITEC E-mail fbsnascimento2016@gmail.com

² Pós doutora em Educação e Infância e Tecnologias. Professora do Mestrado Profissional-MPEJA/UNEB. Grupos de pesquisa FORMACCEINFANCIA, Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Social GEPE, GELITEC, jocenildes.uab@gmail.com

³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia, Educador, Coordenador Pedagógico da rede pública de ensino de Camaçari – Bahia. Grupo de Pesquisa GEPE. E-mail: robertos.futura@gmail.com.

RESUMO

Este resumo apresenta o relato de experiência da Roda de conversa “A mulher representada nas letras das músicas: violência simbólica feminina presente nos discursos musicais” desenvolvida nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador. Esta temática acompanha uma seqüência de discussões realizadas com as mulheres, homens, estudantes, gestoras e coordenadoras pedagógicas das escolas que ofertam a modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA na Gerência Regional de Educação-GRE de Pirajá.

Apresenta como problemática saber de que maneira as letras de músicas de pagodes baiano podem ser utilizadas pedagogicamente, nas turmas da EJA, a fim de colaborar na reflexão acerca da violência simbólica em relação a mulher? Como objetivo geral analisar como as letras de músicas podem ser utilizadas, nas turmas da EJA, a fim de colaborar na reflexão acerca da violência simbólica em relação a mulher. Os objetivos específicos são discutir como as letras de músicas retratam a imagem feminina e realizar uma leitura crítica a partir da análise de algumas letras de música.

Apesar das crescentes discussões em relação a questão de gênero, as reflexões a partir dos papéis sociais definidos para homens e mulheres, a construção de políticas públicas que assegurem os direitos das mulheres, a demarcação do machismo e do sexismo estão presentes de maneira contundente no cotidiano das brasileiras e brasileiros das mais variadas maneiras desde os altos índices de feminicídio até as mensagens que veiculam por exemplo nas letras das músicas de alguns pagodes baianos e funks cariocas.

Há uma naturalização do poder masculino que é socialmente reverenciado e faz com que mulheres sejam submetidas aos mais variados tipos de violências, desde a



violência física que por vezes levam-nas a perda de suas vidas à violência simbólica, presentes nos cotidianos e nas práticas sociais.

A violência simbólica confere poder aos Meios de Comunicação em reproduzir o estereótipo patriarcal que relega uma posição de subalternidade à mulher, apresentando-a como inferior ao homem. Dessa forma, pode servi-lo como seu objeto de prazer e de consumo ideológico (fetiche), sexual. (LIRA e VELOSO, 2008, p. 02).

As letras de música para além de serem compostas para dançar, são veículos de comunicação carregados de ideias, informações ideológicas e interpretações da realidade. Quando uma música é escutada ela transmite uma série de informações as vezes explícitas, outras vezes implícitas.

Violência simbólica, violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento, ou em última instância, do sentimento. Essa relação social extraordinariamente ordinária oferece também uma ocasião única de apreender a lógica da dominação, exercida em nome de um princípio simbólico conhecido e reconhecido tanto pelo dominante quanto pelo dominado, de uma prioridade distintiva, emblema ou estigma, dos quais o mais eficiente simbolicamente é essa propriedade corporal inteiramente arbitrária. (BOURDIEU, 2000, p. 7-8)

A partir da análise de letras de pagode percebeu-se diversas nuances da violência simbólica que de maneira muito explícita compara a figura feminina com animais; se tem o corpo gordo é comparada a baleia, se se relaciona com mais de um homem é galinha e/ou piranha, como mero objeto sexual, em outras há crítica a partir das roupas usadas, o tipo de cabelo, a mulher é desprotegida, submissa, vulgar, interesseira etc.

Carregadas de sentido, estas letras povoam o inconsciente coletivo e reproduzem ideologias por vezes preconceituosas. Em si tratando da representação feminina em letras de música conta-se com um campo farto de versos que depreciam, discriminam e por vezes vulgarizam a imagem da mulher. Ao compor e lançar suas músicas compositoras e compositores imprimem nestas sua visão de mundo, suas interpretações e suas percepções a partir das relações que estabelecem com o meio e, conseqüentemente, com as pessoas.

Nós não escutamos apenas com o ouvido. E a interação dos sentidos que faz nos perceber, interpretar e compreender o mundo. O escutar, pensar e agir musical estará sempre conectado com o olho, o corpo, o movimento, a emoção e a mente. (BAUMANN, 2013, p. 27).



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

Sendo a música um veículo de in(formaçã) levá-las para a sala de aula com a intencionalidade de pensar e refletir determinados conteúdos pode possibilitar algumas discussões mais críticas a partir do que é cantado nos versos das músicas como alguns pagodes e funks. Nas rodas de conversa com as turmas da EJA esta possibilidade amplia para além de ouvir pensar sobre a música, sem nenhuma intencionalidade moral de julgar se a letra “presta” ou não para ser escutada.

Uma estudante contribuiu dizendo “nunca pensei na música, porque a gente se liga no som” entendendo o som como a melodia. Outra estudante disse; “Eu nunca tinha entendido direito o que a música fala”.

Concordamos com Nascimento (2010) “ainda que seja ofensiva fica subsumida ao ritmo que embala o corpo e se reflete apenas como palavras soltas”. O fato é que durante, os encontros nas escolas, a medida que “desnudamos” trechos de algumas músicas além de simplesmente cantar, as mulheres e homens iam apresentando pontos de vistas e opiniões mais críticas a partir das provocações que eram feitas na interação entre os sujeitos da pesquisa.

A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos, como lembra LéviStrauss (1975): ‘Numa ciência, onde o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação (MINAYO, 1994, p. 14).

A pesquisa participante também permite no âmbito de sua proposta considerar os aspectos culturais, sociais, políticos e éticos dos sua/seus participantes pesquisadas/os. Dessa maneira respeitando as peculiaridades, diferenças e valores dos indivíduos, possibilitando uma proximidade maior entre os sujeitos implicados na pesquisa.

A pesquisa participante deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na seqüência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos. Experiências que sonham substituir o antigo monótono eixo: pesquisador/pesquisado, conhecedor/conhecido, cientista/cientificado, pela aventura perigosa, mas historicamente urgente e inevitável, da criação de redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber. (RODRIGUES; ROMEU, 2006 p.12)

Este tipo de pesquisa foi escolhido como método aqui proposto, por possibilitar o desenvolvimento de uma ação voltada para um grupo social que está inserido em



comunidades populares onde a realidade desses indivíduos, nesse caso estudantes da EJA possa ser inserida em um processo dinâmico de compreensão, conscientização para proposições de ações de enfrentamento das diversas demandas de sua realidade. Esta mostrou-se mais oportuna para a aproximação entre pesquisado/ar e sujeitos pesquisados, além de proporcionar uma interação mais coletiva, permitindo que os conhecimentos e realidades a serem pesquisadas fossem compartilhados de maneira espontânea e solidária. Os saberes, as vivências e experiências puderam ser partilhados, de forma humanizada e verdadeira, sem deixar de ter a cientificidade que o método exige.

A proposta metodológica baseou-se em aproveitar as rodas de conversa realizadas nas sete escolas municipais da GRE- Pirajá, que ofertam essa modalidade para que pudéssemos fomentar a discussão e o conhecimento da realidade, trazendo a reflexão, conscientização e o envolvimento para as questões que envolvem essa temática. Destarte possibilitou a participação consciente desses indivíduos, além de se consolidar como uma ação concreta de reflexão de atitudes e papel das mesmas nas diversas esferas onde atuam e mantém a convivência seja ela profissional ou pessoal.

Alguns resultados podem ser observados a partir da experiência; A ausência das discussões relacionadas aos vários tipos de violências contra a mulher são temáticas inexistentes no currículo da maioria das escolas, alguns fatores contribuem para isto dentre estes a formação dos/as profissionais da educação e especificamente das/dos docentes. A necessidade de implantação de um projeto de intervenção na Educação de Jovens e Adultos que contribua nas discussões relacionadas aos vários tipos de violências contra a mulher incluindo a violência simbólica. Podemos considerar, ainda, como resultado positivo para o cotidiano da escola a efetiva participação e envolvimento das educandas e educandos nas discussões e rodas de conversas, motivando a frequência escolar.

Consideramos que o trabalho com as rodas de conversas podem colaborar como possibilidade que venha contribuir com a formação mais reflexiva e ativa do indivíduo, no sentido de compreender este espaço como lócus para discussão/construção concordamos com Freire “O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (Freire, 1987, p.44), apontando também o seu inacabamento.

De maneira que este possa pensar sobre sua realidade e ser capaz de buscar soluções para o enfrentamento dos desafios da sociedade contemporânea. É preciso traçar um percurso diferente na EJA e as letras das músicas como produto cultural traduzem os pontos de vista e opiniões que determinados setores sociais consideram como legítimos, a escola enquanto espaço de reflexão pode pensar novas práticas, não é um caminho fácil ao contrário é árduo e exige um posicionamento crítico, por isso é fundamental pensar e por em prática políticas públicas como a formação das professoras e professores.

Palavras-chave: EJA; Mulher; Violência simbólica.

REFERÊNCIAS



BAUMANN, Max Peter. Hören und Verstehen im interkulturellen Kontext. In: ALGE, Barbara; KRÄMER, Oliver (Hg.). Beyond Borders: Welt – Musik – Pädagogik. Musikpädagogik und Ethnomusicologie im Diskurs. Forum Musikpädagogik, Band 116. Augsburg: Wissner Verlag, 2013.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. Tradução Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (Org.). Pesquisa participante: O Saber da Partilha. São Paulo: Ideias e letras, 2006.

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

LIRA, Manuela e VELOSO, Ana. A Violência Simbólica da Mídia contra a Mulher. Pernambuco. Universidade Católica de Pernambuco, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NASCIMENTO, Clebemilton Gomes do. Entrelaçando corpos e letras: representações de gênero nos pagodes baianos. Universidade Federal da Bahia, Salvador, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, (Dissertação (Mestrado), 2010.





ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

A LÍNGUA E O JOGO DE PODER ÉTNICO-RACIAL: VOZES DOS SUJEITOS DA EJA NO FENÔMENO BULLYING

Fredson Pereira dos Santos¹; Romênia Barbosa de Carvalho² Rosemary Lapa de Oliveira³

¹ Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos UNEB- Campus I, Gestor do Colégio Estadual Imaculada Conceição-Araci-Bahia. E-mail: fredyson3@hotmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos UNEB- Campus I Coordenadora pedagógica do município Barreiras-BA. Gestão, organização, tecnologia e políticas públicas na educação básica da Bahia. E-mail: romeniabarbosa@gmail.com.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora do Programa Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia, Campus I. E-mail: rosy.lapa@gmail.com

**EIXO TEMÁTICO 2 : SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
DIVERSIDADES**

RESUMO

A língua tem se constituído historicamente numa relação de poder e tem funcionado como instrumento para convencer, dominar, impor e, portanto, prescrever aos membros da sociedade o que devem pensar, o que devem valorizar, sentir e fazer. Nessa perspectiva, a língua pode ser pensada como um jogo de poder marcado em suas interações sociais por intencionalidades e ideologias. Partindo desses pressupostos, tomamos como problemas a serem investigados as seguintes questões: Que atitudes, ideologias e intenções os sujeitos da escola de jovens e adultos estão tomando em suas relações discursivas étnico-raciais no contexto do *bullying* e que mentalidades estão formando sobre si mesmos e sobre o negro? A escola mostra-se conivente a essas práticas discursivas? Dessa maneira este trabalho visa refletir sobre a construção discursiva e a formação das mentalidades que permeiam o jogo de poder étnico-racial no uso da língua no contexto da educação de jovens e adultos como também visa compreender e analisar como a língua pode (ou não) tornar-se instrumento de poder e acentuar (ou não) o preconceito racial; Analisar o que está subjacente ao discurso do agressor que pratica o *bullying*; Refletir como as práticas educativas realizadas nesta escola têm contribuído (ou não) para combater a prática do *bullying*. Em se tratando do jogo de poder étnico-racial, a língua serviu como instrumento durante muitos séculos para discriminação, reforçar e acentuar o preconceito em relação ao negro. As imagens do negro criadas por um discurso eurocêntrico apontam para ausência de humanidade do negro, associando-os a animais e a seres sobrenaturais. Dessa forma, torna-se pertinente destacar que as possíveis respostas para os problemas já levantados neste estudo refletem um discurso que inferioriza e subestima a capacidade do negro, sem nome, chamados por apelidos pejorativos e tratados como incapazes. A escola, por sua vez, em grande parte dos casos, acentua ainda mais o preconceito étnico-racial com



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

práticas educativas que valorizam um discurso eurocêntrico. Além disso, a mídia também tem sido uma das grandes responsáveis por perpetuar essas mentalidades construídas historicamente sobre o negro. O aporte metodológico utilizado neste trabalho foram uma pesquisa qualitativa, com os seguintes instrumentos : a observação, a entrevista, a pesquisa bibliográfica, oficinas, análise de produções orais e escritos. A observação funciona aqui como uma produtora do ponto de vista do observador, observar significa aplicar atentamente os sentidos a um objeto para adquirir um conhecimento claro e preciso. A entrevista é comumente utilizada no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca informações contidas nas falas dos sujeitos sociais. Ela não significa uma conversa neutra e despreziosa, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos sujeitos e objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade. As oficinas serão espaços de interação entre pesquisador e pesquisados, a fim de se conhecer as concepções, as crenças, as mentalidades e posturas dos sujeitos pesquisados. A análise de textos orais e escritos permitirá também compreender a constituição dos discursos e mentalidades. Durante a realização da pesquisa foram consultados quatorze sujeitos da EJA em relação à prática da discriminação racial e *bullying* , utilizou-se a linguagem discursiva como aporte fundamental para as discussões com os alunos . Tomando conhecimento de que na Escola Produção Comunitária no povoado de Ribeira, comunidade quilombola, os alunos da EJA são afro-descendentes e em sua maioria de pele negra, é pertinente realizar uma pesquisa exploratória, a fim de analisar os discursos que permeiam as relações entre os alunos e os sujeitos da escola como um todo, percebendo as mentalidades que são construídas sobre o negro nesse ambiente escolar. Foi observado que os alunos da EJA em suas falas expressaram de maneira objetiva como sofrem com a discriminação racial e o bullying. Neste sentido, 100% dos investigados apontaram que já sofreram na escola discriminação, foram citados alguns apelidos por eles, é muito comum entre alunos atos agressivos como apelidos do tipo: "macaco", "nego preto", "neguinho", "cabelo de bombril", entre outros; ou o uso de outras expressões que excluem, marginalizam e ofendem os negros. O sujeito da EJA tem sofrido com discurso eurocêntrico, que tende a discriminá-lo e inferiorizá-lo. Esse discurso tem sido ainda, atualmente, reproduzido nas relações entre os sujeitos da escola, sobretudo, entre os estudantes. Na maioria dos alunos durante a pesquisa foi observado um sentimento de inferioridade , incapacidade e não aceitação da sua condição de vida. A pesquisa também constatou que 100% dos alunos da EJA envolvidos na pesquisa apresentam problemas sérios de aprendizagem e indisciplina escolar. Assim, a pesquisa contempla a compreensão que : a língua enquanto discurso não é neutra e inocente, está engajada numa intencionalidade. Nessa dimensão é relevante o que diz Maingueneau: o discurso não pode ser mais analisado simplesmente sob seu aspecto linguístico, mas como jogo estratégico de ação e reação, de pergunta e de resposta, de dominação_e de esquivas e também como luta (MAINGUENEAU, 1997) Assim, o presente trabalho de ação investigativa tem relevância, uma vez que permitirá enxergar essa realidade e contribuindo para ações futuras que busquem romper com essa dinâmica preconceituosa, permitindo levantar a autoestima desses sujeitos da EJA e provocando a mudança de mentalidades negativas sobre os afro-descendentes..



Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; discursos; bullying; raça.

REFERÊNCIAS

- BEAUDION, Marie – Nathalie e TAYLOR, Maureen. **Bullying e desrespeito:** como acabar com essa cultura na escola. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2001.
- CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia.** 12 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying:** como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2 ed. Campinas, SP: Verus, 2005.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vigotsky e Bakhtin:** psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 2002.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso.** 3 ed. São Paulo: Pontes, 1997.
- MUSSALIM, F. BENTES, Ana C. (org). **Introdução à lingüística.** Domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2002;
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 4 ed. São Paulo: Pontes, 2001.
- SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático.** Salvador: EDUFBA, 2001.



CONHECER PARA (RE)CONHECER : UM OLHAR PARA O PERFIL DO/A EDUCANDO/A NEGRO/A NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Francisca Vieira Lima

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR. Professora da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. E-mail: franvlprof@gmail.com.

EIXO TEMÁTICO: SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DIVERSIDADES

RESUMO

O presente estudo buscou analisar o perfil dos/das educandos/as negros/as na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa tem relevância no cenário da Educação de Jovens e Adultos considerando a desigualdade racial que ainda existe no panorama educacional brasileiro, resultado de uma cultura eurocêntrica perpetuada desde os tempos da colonização. Neste sentido, de acordo com Soek et al (2009) desde o período colonial perpetua-se uma prevalência da cultura eurocêntrica, cristã, masculina e alfabetizada sobre a cultura dos índios, negros, mulheres e analfabetos. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar o perfil socioeconômico dos/as educandos/as negros/as da EJA. Neste sentido, buscou-se refletir, por meio deste viés, a questão da desigualdade racial nesta modalidade de ensino considerando aspectos sociais e econômicos. Objetivou-se também identificar os motivos que levaram esses educandos/as à desistência do processo educacional em algum momento de suas vidas. A pesquisa foi realizada numa escola de Educação Básica - Modalidade de Educação de Jovens e Adultos da região metropolitana de Curitiba-PR. A mesma teve como aporte teórico os seguintes autores: ANDRADE, 2004; ARROYO, 2005; BRASIL, 2000; 2004; 2006; 2012; 2016; BRUNEL, 2014; PARANÁ, 2006; FARIAS, 2010; FRIEDRICH et al, 2010; GIL, 1991; LOPES, 2014; SOEK et al, SOUZA et al, 2012; 2009; PASSOS, 2006;2010; ROSEMBERG, 1999; SILVA et al, 2014; TRAGTENBERG et al, 2006; GONÇALVES, 2012; GONÇALVES, SILVA, 2000. A herança do passado escravista, no início do século XX, marcou profundamente as experiências da população negra no que se refere à Educação (GONÇALVES; SILVA, 2000). Essas marcas se fazem presentes na contemporaneidade, revelando que ainda há uma desigualdade no que se refere ao processo escolar – acesso e permanência - do educando/a negro/a. Nesta perspectiva em 2002, o número médio de anos de estudo dos educandos/as negros/as era de 4,9 anos, revelando que a maioria dessa população não completava a 5ª série do Ensino Fundamental. Em 2005 este cenário obteve uma pequena melhora, passando para 6 anos o tempo médio que o aluno negro permanece dentro do espaço escolar, o que ainda configura um cenário muito preocupante e aquém dos níveis satisfatórios em âmbito educacional. Este panorama reforça a necessidade de políticas públicas de igualdade de raças e etnias (BRASIL, 2006). Contudo, esta população que se evade da



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

escola, num outro momento da vida retorna na modalidade de Educação de Jovens e Adultos para a conclusão dos seus estudos. Neste sentido, Passos (2010) nos afirma que a EJA vem se constituindo numa alternativa de realização de projetos de vida para a população negra que cresce cada vez mais, dentro desta modalidade de ensino. Sob este olhar, Farias (2010) afirma que muitos dos sujeitos da EJA têm histórias de insucesso escolar, de não aprendizado, de frustrações, sendo necessária uma abordagem pedagógica diferenciada considerando principalmente os saberes já adquiridos nas suas experiências de vida. A pesquisa realizada foi exploratória, quantitativa e qualitativa (GIL, 1991). Envolveu 51 alunos que se autodeclararam na cor parda ou preta, educandos e educandas do Ensino Médio - período noturno. Os educandos e educandas preencheram um questionário com questões objetivas que tratou das seguintes temáticas: Idade, Residência, Estrutura Familiar, Trabalho, Renda Familiar, Tempo fora da escola e Evasão escolar. A classificação dos educandos e educandas como negros e negras foi baseada na configuração do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que trabalha com a categoria “negra” para indivíduos da cor preta e parda. No quesito idade, a pesquisa revelou que 37,25% dos educandos/as negros/as tinham mais de 30 anos de idade, 1,96% encontrava na faixa etária de 18 anos de idade e 60,79% dos educandos/as tinham entre 19 e 29 anos de idade, prevalecendo na maioria, o público jovem negro na instituição escolar pesquisada, o que vem ao encontro de Brunel (2014) afirmando que “fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais a EJA e a cada ano mais”. A autora destaca o processo de juvenilização que vem ganhando espaço dentro da EJA requerendo uma atenção especial para este público. Com relação à residência, 7,85% dos educandos/as moram no centro da cidade enquanto que 92,15% residem nos bairros periféricos. Diante do exposto, Arroyo (2005) refere-se aos sujeitos da EJA como jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, oriundos do campo e da periferia e que é necessário o reconhecimento deste público como de fato ele é. No que se refere à estrutura familiar, 1,96% destes educandos e educandas moram com amigos, 15,68% moram com os pais, 17,66% moram com a mãe, ou tios ou irmãos, 11,76% moram sozinhos e 52,94% deste público mora com o cônjuge, o que vem corroborar com as Diretrizes Curriculares da EJA (2006), que aponta que muitos educandos e educandas da EJA, deixaram a escola na idade regular devido a necessidade de ingressar no mundo do trabalho, casamento, predomínio de tradição patriarcal (no caso das mulheres), traumas escolares, problemas com estrutura familiar, dentre outras experiências que devem ser levadas em conta na elaboração do currículo escolar. Em relação ao trabalho, ficou evidenciado nos resultados da pesquisa que 78,43% dos educandos/as negros/as afirmaram estar trabalhando e 21,57% encontravam-se desempregados/as. Neste sentido, Souza et al (2012) destaca que a falta de escolarização mínima obrigatória pode constituir-se como um dos fatores que dificultam a inserção dos educandos e educandas da EJA no mercado de trabalho. Com relação à renda familiar, 17,66% dos educandos e educandas possuíam uma renda familiar de até 01 salário mínimo, 66,66% de 01 a 03 salários mínimos, 15,68% possuíam uma renda familiar maior do que 3 salários mínimos. Esses dados demonstram que mais de 80% dos/as educandos/as da pesquisa possuem baixos salários, podendo estar associados a trabalhos informais e pouco valorizados dentro de



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

uma sociedade aonde prevalece a economia de mercado. Segundo Lopes (2014) as pessoas carregam pertencimentos por meio dos seus corpos e quando se trata da questão racial dentro do país, as características fenotípicas (como cor da pele, tipo de cabelo, lábios, etc) ainda definem as possibilidades de posições sociais. A pesquisa também revelou que 15,68% do público pesquisado encontravam-se a menos de 1 ano fora da escola, 29,41% de 01 a 03 anos fora da escola, 35,29% de 04 a 10 anos e 19,62 encontravam-se há mais de 10 anos fora da escola. De acordo com Passos (2006) meninos e meninas negras tem um processo de aprendizado mais precário, de pior qualidade e, portanto desigual. Depois de alguns anos, muitos educandos/as, negros e negras, negligenciados pelo processo educacional da sociedade brasileira retornam à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, depositando na mesma, a única possibilidade de conclusão dos seus estudos. De acordo com Andrade (2004), devemos pensar nos sujeitos da EJA, além dos bancos escolares. Outro fator fundamental na vida dessas pessoas é o trabalho, pois constitui o seu meio de sobrevivência. Muitas vezes é pelo trabalho que esses sujeitos evadiram-se em determinado tempo da vida e retornam em outro tempo, para darem continuidade aos seus estudos. Neste sentido, Gonçalves (2012) aponta estudos que revelaram que o trabalho se constitui como motivação central, tanto na evasão como no retorno dos educandos e educandas para a EJA. Este achado corrobora com a pesquisa realizada, pois a mesma revelou que, o principal motivo de abandono da escola, foi o trabalho (53,70%). Relatos de alunos sobre as dificuldades em conciliar escola e trabalho apontaram a necessidade de darem prioridade ao trabalho em detrimento dos estudos (GONÇALVES, 2012). Ainda, 46,30% do público pesquisado apontou outros fatores que os levaram à desistência da escola, como a família, dificuldades de aprendizagem e fatores econômicos. A pesquisa nos proporcionou um olhar reflexivo para os educandos/as negros/as da escola pesquisada, população que se encontra cada vez mais presente dentro da Educação de Jovens e Adultos e que precisa ser reconhecida e visibilizada rumo a um processo de construção de propostas que respeitem e valorizem esses sujeitos, as suas trajetórias, os seus saberes e a sua cultura.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Negros/as; Desigualdades raciais; Perfil.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B.de: PAIVA, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.
- ARROYO, M. G. A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

[-vol3const-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](#)>. Acesso em: 02 mar. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação na diversidade : como indicar as diferenças?** TELES, J. L. T.; FRANCO, C. T. S. (Org.). Brasília : Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Vol%2025_ed%201%20SA_DiversidadeID.pdf>.

Acesso em: 02 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/03.** GOMES, N. L. (Org.). Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004. Disponível

em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/pesquisa/pesquisa_google.shtm?cx=001166883472422164311%3Azkjemxce8sc&cof=FORID%3A9&ie=ISO-8859-1&q=negros&sa=Pesquisar&siteurl=www.ibge.gov.br%2Fhome%2Festatistica%2Fpesquisas%2Fpesquisas.php&ref=www.ibge.gov.br%2Fhome%2Festatistica%2Fpopulacao%2Fcenso2010%2Fdefault.shtm&ss=869j157819j6. Acesso em: 05 Fev. 2016.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais Jovens na educação de Jovens e adultos.** 3º Ed. Porto Alegre, Mediação, 2014.

FARIAS, A. F. **Identificando os sujeitos da educação de jovens e adultos no município de Presidente Prudente-SP.** 2010. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/Artigo_Alessandra.pdf. Acesso em: 12 Dez. 2015.

FRIEDRICH, M. *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867>>. Acesso em: 10 Jan. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** Ed. 04. São Paulo: Atlas, 1991.

GONÇALVES, L. A. O., SILVA, P. B. G.. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação.** n. 15, Set/Out/Nov/Dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>. Acesso em: 12 Jan. 2016.

GONÇALVES, M.R.. Educação de Jovens e Adultos e o Mundo de Trabalho. *In*: LAFFIN, M.H.L.F. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos e o Mundo do Trabalho.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2012, p. 27-61

LOPES, T. A. Proposta de Implementação da Lei 10.639/2003 nos Espaços Escolares. **Educação para as Relações Étnico-Raciais.** v. 1, Curitiba, CIPEAD, 2014.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

- PASSOS, J. C.. **As práticas educativas do movimento negro e a educação de jovens e adultos**. Construções Coletivas – Contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília, MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 Fev. 2016.
- PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos**. SEED : Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- ROSEMBERG, F.. Educação Infantil, gênero e raça. **Cadernos de Pesquisa**. n. 107, jul. 1999, pp. 7-41. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000055&pid=S0103-4014200400010000700006&lng=en. Acesso em: 02 Fev. 2016.
- SILVA, P. V. B., *et al.* Pesquisas sobre Desigualdades Educacionais e Relações Raciais no Brasil: Da Infância ao Ensino Superior. In: **Curso de EAD de Qualificação Profissional em Educação das Relações Étnico-Raciais**. 3.v. Curitiba: 2014. p. 09-24.
- SOEK, A. M., *et al.* **Educação de Jovens e Adultos na Diversidade**: Sujeitos de Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: UFPR, CIPEAD, 2009.
- SOUZA, C. R. S., *et al.* Rejuvenescimento da Educação de Jovens e Adultos – EJA: Práticas de inclusão ou exclusão? **Revista Iberoamericana de Educación**. RS. n. 59/2, 2012. Disponível em: <http://rieoei.org/deloslectores/5391Pavao.pdf>. Acesso em: 19/04/2016.
- TRAGTENBERG, M. H. R., *et al.* Como aumentar a proporção de educandos/as negros na universidade? **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 473-495, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a10.pdf>. Acesso em: 05 Fev. 2016.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

DENTRO DA “NORMA”: A INCLUSÃO DOS/DAS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Iracema Dimaria Evangelista Batista ¹; Francisca Vieira Lima ²

¹Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da UFPR. Professora da educação básica. E-mail: iracemadimaria@yahoo.com.br;

²Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino da UFPR. Professora da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. E-mail: franvlprof@gmail.com.

EIXO TEMÁTICO: SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DIVERSIDADES

RESUMO

A presente pesquisa buscou abordar a inclusão dos/das adolescentes em conflito com a Lei na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua importância para a emancipação desses adolescentes. Ainda nesse aspecto tem como objetivo geral: Compreender a importância da Educação de Jovens e Adultos para a emancipação de adolescentes em conflito com a Lei. Incluído a esse ponto, também buscou-se: - Analisar publicações em periódicos acadêmicos que abordam o tema “adolescentes em conflito com a Lei”; - Compreender a Educação de Jovens e Adultos como modalidade central, no quesito educação, quando acolhe mais da metade dos adolescentes envolvidos em atos infracionais; - Apontar a necessidade de um olhar responsável por parte do poder público para a Educação de Jovens e Adultos no seu aspecto acolhedor em relação aos adolescentes em conflito com a Lei. A execução desta pesquisa está justificada na necessidade de reconhecer que a educação se constitui em uma possibilidade - não a única - porém, uma das mais importantes para a transformação do indivíduo, na sua totalidade e respeitando a sua identidade, marchando para uma transposição das noções de aprendizagem e de desenvolvimento para as noções de saber e de identidade, pois de acordo com Solar (2003, p.130), “os saberes se adquirem e moldam a identidade.”. Há, neste sentido, a necessidade de se compreender que o/a adolescente em conflito com a Lei, enquanto sujeito de direito, precisa de visibilidade (voz e vez) dentro do contexto da EJA, considerando as suas particularidades indo ao encontro da sua identidade. Considerando os aspectos apontados, espera-se por meio deste trabalho instigar uma reflexão acerca dos/as adolescentes em conflito com a Lei enquanto sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, levando em conta aspectos da diversidade, bem como dos Direitos Humanos no que tange a emancipação dos/das adolescentes em conflito com a Lei. É relevante mencionar que a presente pesquisa se trata de uma revisão bibliográfica embasada na legislação brasileira (BRASIL, 1997; 1998; 1990; 1996; 2000; 2008; 2012), (PARANÁ, 2006) e, em livros (BRUNEL, 2014; FREIRE, 2011) e artigos (BORBA, 2015; DI PIERRO, 2005; ROSA; TASSARA, 2012; SOLAR, 2013; SOTELO, 2012; SOUZA, 2012; BRANCO; HARACEMIV, 2015). Estes últimos foram



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

acessados por meio das bases de dados SciELO e Redalkyc. Assim sendo, foi consolidada uma investigação a respeito da produção do conhecimento sobre o/a adolescente em conflito com a Lei e sua relação com a modalidade de ensino Educação de Jovens e adultos (EJA), sendo a tentativa de compreender a importância da Educação de Jovens e Adultos para a inclusão e emancipação de adolescentes em conflito com a Lei, um dos objetivos propostos. Em se tratando do/a adolescente em conflito com a Lei, verificou-se por meio da presente pesquisa que a situação de segregação em relação aos mesmos, já se inicia no ato da matrícula. Não raro, o educando/educanda não tem seu direito assegurado garantido pela constituição, sofrendo preconceito por estar cumprindo alguma medida socioeducativa e tem sua matrícula recusada sob a alegação de ausência de vaga. Quando os/as adolescentes em conflito com a Lei conseguem o ingresso na escola, muitas vezes, via promotoria pública ou pela omissão de informações sobre o/a adolescente por parte da família, inicia-se outro processo de segregação, dentro do espaço escolar, seja por medo, cautela e insegurança que se manifesta nos educadores pela falta de capacitação prévia dos mesmos para atender a este público (CUNHA; DAZZANI, 2016). A partir do cenário analisado observou-se que a função inclusiva da escola nem sempre é efetivada, pois muitas vezes, estes adolescentes que já carregam em seus ombros, histórias marcadas por processos de marginalização, preconceito e exclusão fora da escola, acabam por serem excluídos também no ambiente escolar. Na defesa de uma escola inclusiva que contribua para a construção de identidades emancipadoras, Solar (2013) e Freire (2011) apontam a importância do diálogo, da mediação da palavra como ferramenta para a leitura de mundo, com a finalidade de reescrevê-lo. Ainda nesse aspecto, concordamos com Rosa e Tassara (2012) que afirmam que lutar implica na transformação do contexto atual na tratativa do/a educando/a adolescente em conflito com a Lei inserido na Educação de Jovens e Adultos, assegurando-lhe não um benefício, porém, um direito humano particular constante na Lei tanto brasileira, quanto internacional.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Adolescentes; Conflito com a Lei; Inclusão

REFERÊNCIAS

- BORBA, P. L. O. *et al.* Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a Lei: subsídios para repensar políticas educacionais. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 937-963, Out/Dez, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-15000400937&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 de abr. de 2016.
- BRASIL. Decreto nº 17.943-A de 12 de Outubro de 1927. **Código de Menores**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-17943-a-12-outubro-1927-501820-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 08 de fev. de 2016.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 05 de Outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 de abr. de 2017.
- BRASIL. **Lei nº 8.089**, de 12 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/estatuto_crianca_adolescente_3ed.pdf>. Acesso em: 01 de abr. de 2016.
- BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 15 de jul. de 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº:11/2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 14 de mar. De 2016.
- BRASIL. MEC. Documento Base Nacional. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil** :Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 20 de março de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf>. Acesso em: 19 de abr. de 2016.
- BRASIL. **Lei nº 12.594**, de 18 de janeiro de 2012. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/112594.htm> Acesso em: 01 de abr. de 2016.
- BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais Jovens na educação de Jovens e adultos**. 3º Ed. Porto Alegre, Mediação, 2014.
- DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**. vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>>. Acesso em: 27 de abr. de 2017.
- FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 51 ed., São Paulo: Cortez, 2011.
- BRANCO, V.; HARACEMIV, S. M. C.. Avaliação do curso de formação de professores no contexto de Educação à Distância. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n.1, p. 157-176, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe1/1984-0411-er-1-spe-00157.pdf>>. Acesso em: 07 de Jul. de 2017.
- PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos**. SEED: Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf> Acesso em: 26 de abr. de 2017.
- ROSA, E. M.; TASSARA, E. T. O. A produção das infâncias e adolescências pelo direito. In: JACÓ- VILELA, A. M.; SATO, L., (Orgs.) **Diálogos em psicologia social [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 269-284. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/vfgfh/pdf/jaco-9788579820601-18.pdf>> Acesso em: 11 de jun. de 2017.



SOLAR, C. Da Ruptura à Transformação: O caso da Iniquidade. In: DANIS, C.; _____ (Orgs.). **Aprendizagem e Desenvolvimento dos Adultos**. Horizontes Pedagógicos: Lisboa, 2003. p. 115-153.

SOTELO, D. M. Vivências e Historicidades: tecendo o currículo na educação de jovens e adultos. **Revista Thema**. RS. 2012. Disponível em: <<http://revistathema.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/137/87>> Acesso em: 21 de abr. de 2016.

SOUZA, C. R. S., *et al.* Rejuvenescimento da Educação de Jovens e Adultos – EJA: Práticas de inclusão ou exclusão? **Revista Iberoamericana de Educación**. Rio Grande do Sul. N.59/2. 2012. Disponível em: <<http://rieoei.org/deloslectores/5391Pavao.pdf>>. Acesso em: 19 de abr. de 2016.





DO DIREITO À EJA: COMPREENSÕES SOBRE OS SUJEITOS PRIVADOS OU RESTRITOS DA LIBERDADE

Camila Vigganigo¹; Paula Cabral²

¹ Graduada em Pedagogia, Professora da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Membro do Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA/UFSC), camila_vigganigo@hotmail.com

² Mestra em Educação, Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSC) e Bolsista do Programa UNIEDU/FUMDES/SC, paulica15@hotmail.com

**EIXO TEMÁTICO: 2. SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
DIVERSIDADES**

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo realizar uma análise da legislação educacional brasileira, referente à Educação de Jovens e Adultos (EJA), na intenção de problematizar como o direito à educação se vincula (ou não) à compreensão dos sujeitos estudantes dessa modalidade que se encontram na condição de privados ou restritos da liberdade? Para isso, foi realizado um levantamento em documentos oficiais e nas produções científicas¹⁰ que possuem articulações com a discussão sobre a EJA nos espaços de privação/restrição de liberdade, no intuito de compreender como são apresentadas as especificidades desses sujeitos. Esse estudo se caracteriza como bibliográfico e possui uma abordagem qualitativa, por isso foi desenvolvido com procedimentos metodológicos de análise documental. Dentre os documentos analisados estão: a Constituição Federal promulgada em 1988 (CF/88); a Lei nº 7.210, de 13 de julho de 1984, que institui a Lei de Execução Penal (LEP/1984); a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96); o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; a Resolução nº 02/2010 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; a Resolução nº 03/2010, com as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos; o Parecer CNE/CEB nº 04/2010, complementar às Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; a Resolução nº 04/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; o Decreto nº 07/2011 instituinte do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional; o Plano Estadual de Educação em Prisões (2012) e o Plano

¹⁰ Parte desse trabalho é resultado de uma pesquisa monográfica (Trabalho de Conclusão de Curso) realizada no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Catarina, finalizado em 2016, assim como reflexões articuladas aos estudos feitos nos últimos anos, junto ao Grupo de Pesquisa de Estudos e Pesquisas em EJA (EPEJA/UFSC).



Nacional de Educação (PNE 2014-2024). A CF/88 aborda os direitos sociais dos cidadãos brasileiros, dentre eles está o direito à educação que com exceção da idade considerada obrigatória para escolarização, figura como direito público subjetivo¹¹, portanto compete ao sujeito a busca para que se efetive. Na mesma linha da CF/88, a LDBEN/96, em seu art. 37, define que a EJA é “destinada àqueles estudantes que não tiveram acesso ou não conseguiram continuar os estudos do Ensino Fundamental e Médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, os sistemas de ensino deverão “assegurar a estes estudantes ensino gratuito que considerem as especificidades desses alunos, seus interesses, condições de vida e de trabalho, enfim suas características, mediante de cursos e exames” (BRASIL, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCN EJA), com relação aos estudantes, apontam que estes sujeitos são adultos ou jovens, “com vida escolar mais acidentada e de classes econômicas mais desfavorecidas”, que desejam trabalhar ou já trabalham e precisam estudar. Ainda segundo as DCN/EJA, a “clientela¹² do Ensino Médio tende a ser mais heterogênea, tanto etária quanto socioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais diversos”. (BRASIL, 2000, p. 09). Em relação às diferenças entre os estudantes da EJA e os estudantes da escola “dita regular”, as DCN da EJA definem que se deve considerar as diversidades, pois os estudantes da EJA são “jovens e adultos, muitos já trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de se reintegrar ao mercado de trabalho, sujeitos que enxergam as coisas com outros olhares”. (BRASIL, 2000, p. 33). Para eles a escola geralmente foi ausente em sua vida ou dela evadiram, sendo o retorno a busca e retomada pelo direito do saber. As DCN/EJA reforçam que é característica da EJA partir de um entendimento sobre os estudantes, isso exige olhares diferentes da escola dita regular. Essa noção é recorrente e sempre enfatizada nos documentos de EJA analisados. O reconhecimento e a contextualização de identidades, das pessoas e diversidades coletivas, constituem-se nas DCN/EJA como conteúdos curriculares desta modalidade, por isso faz-se necessário: “identificar, conhecer, distinguir e valorizar” as origens, os conhecimentos, aptidões e as experiências dos estudantes, com o objetivo de se utilizar disto, enquanto princípio metodológico para uma atuação pedagógica capaz de gerar soluções justas, igualitárias e eficazes. (BRASIL, 2000, p. 61). Na intenção de compreender a EJA nos espaços prisionais e as percepções em relação aos estudantes privados de liberdade constante nos textos legais, foram analisados documentos mais específicos na área como as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, que inicia reiterando as responsabilidades do Estado e da sociedade em garantir o direito à educação dos jovens e adultos que estão nesses espaços. O documento em questão se refere à “preocupação de estimular oportunidades de aprendizagem a todos, em particular, aos marginalizados

¹¹ O direito público subjetivo é aquele no qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. É subjetivo, por ser algo que é próprio deste indivíduo. Na prática, este direito significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata do mesmo quando negado. (BRASIL, 2000, p. 22-23).

¹² O Parecer 11/2000 descreve os alunos da EJA como “Clientela”; este termo retrata a educação como serviço e não como direito social.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

e excluídos” (BRASIL, 2010, p. 01), por meio do plano de ação para o futuro, que visa garantir o direito à aprendizagem de todas as pessoas encarceradas, proporcionando-lhes informações e acesso aos diferentes níveis de formação. Há ainda o Parecer CNE/CEB nº 04/2010, este retrata as características dos internos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Segundo este documento, a população carcerária do país tem em sua maioria pessoas jovens com idade entre 18 a 34 anos, do sexo masculino, negros ou pardos, com baixa escolaridade, pois grande parte, sequer concluiu o ensino Fundamental, portanto esse público se caracteriza por sujeitos provenientes de grupos mais desfavorecidos da população brasileira. Diante do explicitado, esse texto sistematiza elementos que ajudam a desconstruir a ideia de que a oferta de EJA seja vista como benefício, pois pelo contrário, é um direito público subjetivo previsto na legislação brasileira, reforçado por pactos e acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Além disso, o direito à educação se evidencia na própria política de execução penal como necessário à reinserção social do apenado na garantia de sua cidadania. Isso significa que a prisão, representa em tese, a perda dos direitos civis e políticos, com suspensão por tempo determinado, do direito em ir e vir, mas não implica na suspensão dos seus direitos ao respeito, à dignidade, à privacidade, à integridade física, psicológica e moral, ao desenvolvimento pessoal e social. O atual PNE/2014-2024, entende que os sujeitos privados de liberdade são estudantes trabalhadores, portanto necessitam de uma educação que esteja de acordo com suas características e considere suas especificidades, uma formação que organize o tempo e o espaço pedagógico, adequando-os às suas características. No aprofundamento de reflexões em relação aos dispositivos legais foi encontrado suporte no referencial teórico da área, para a compreensão dos sujeitos estudantes da EJA utilizamos produções de Dayrell (1996, p.07), o autor compreende que homens e mulheres, trabalhadores(as), de diferentes grupos étnicos e geracionais, que se encontram na escola, são seres humanos concretos, sujeitos sócio-históricos, presentes e atuantes na história, portanto, sujeitos ativos na vida social. Estes sujeitos são marcados pela diversidade, por diferentes desenvolvimentos cognitivos, afetivo e social, evidentemente desiguais, resultantes da quantidade e da qualidade de experiências, bem como de suas relações sociais, constituídas antes e durante a trajetória escolar. (DAYRELL, 1996, p.05). Em articulações a Arroyo (2005) e Laffin (2007), buscamos compreender as especificidades sobre os estudantes da EJA, com base neste(a) pesquisador(a) podemos afirmar que as pessoas privadas ou com restrições de liberdade são sujeitos que antes disso já haviam passado por momentos de privação de direitos básicos, negligenciadas pelo Estado e pela sociedade. De acordo com Laffin (2007), há necessidade em se considerar as especificidades dos sujeitos da EJA, suas condições de vida e trabalho e, nesse sentido, conhecer efetivamente o sujeito real de direito à educação, percebendo o significado da escola para cada um, com base em suas experiências de vida e algum tipo de vivência na escola, que muitas vezes remetem ao fracasso e a desvalorização de si próprio. A autora afirma que, em geral, estes alunos “carregam em si marcas da desvalorização, uma imagem construída socialmente nas próprias relações desses sujeitos com o mundo”. (LAFFIN, 2007, p.110). Nas discussões sobre os sujeitos em situação de privação ou restrição de liberdade e a educação nesses espaços, foram feitas apropriações dos estudos de Ireland (2010), Resende (2011) e Onofre (2007, 2015).



Com base nos(as) autores(as) e articulações aos textos legais supracitados, fica evidente que “os presos fazem parte da população dos empobrecidos, produzidos por modelos econômicos excludentes e privados de seus direitos fundamentais de vida”. (ONOFRE, 2007, p. 12). Como principais constatações dessa pesquisa, apontamos que, apesar do grande número de documentos e leis que respaldam o direito à educação, entre outros, quando se trata da EJA em espaços de privação e restrição de liberdade, somente os dispositivos legais não têm sido suficientes para a consolidação de políticas públicas nesse âmbito. Faz-se necessário e urgente extrapolar o texto legal de modo que se possa romper com a lógica dos direitos (à educação) vistos apenas como serviços, ou ainda, os direitos humanos fundamentais entendidos, limitadamente, como benefícios obtidos pelos sujeitos em situação de encarceramento.

Palavras-chave: Sujeitos; Direito à EJA; Educação em Espaços de Privação e Restrição de Liberdade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Educação de Jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005 (p.19-50).
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).
- BRASIL. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal.
- _____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União, de 27 de junho de 2014.
- _____. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Brasília, 24 de novembro de 2011.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Resolução n. 2, de 19 de maio de 2010.
- _____. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Resolução n.3, de 15 de junho de 2010.
- _____. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.
- CURY, C. R. J. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, que dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC/ CNE, 2000.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.
- IRELAND, Timothy D. Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios. In: CRAIDY, Carmen M. (Org.). **Educação em prisões: direito e desafio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.
- LAFFIN, M. H. L. F. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar em Revista**, núm. 29, 2007, p. 101 - 109 Universidade Federal do Paraná. Brasil.
- ONOFRE, Elenice Maria Camarosano. Escola da prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice Maria Camarosano (Org.). **Educação escolar atrás das grades**. São Paulo: EdUFSCar, 2007.
- _____. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago., 2015
- RESENDE, Selmo Haroldo de. "A vida na prisão: histórias de objetivação e sujeição na educação do condenado". In: **O espaço da prisão e suas práticas educativas – enfoques e perspectivas contemporâneas**. LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Orgs.). São Paulo: EdUFSCar, 2011, p.49-80.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania. **Plano Estadual de Educação em Prisões do Estado de Santa Catarina**. Florianópolis, 2012. 96 p.
- SAUER, A. H. Parecer CNE/CEB n. 4/2010, que dispõe sobre as **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2010.



I REUNIÃO REGIONAL SUL



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: VISLUMBRANDO A INCLUSÃO A PARTIR DOS OLHARES DOS DIVERSOS SUJEITOS DA EJA

Robson de Cássio Santos Dourado ¹; Romênia Barbosa de Carvalho ²; Patrícia Carla da Hora Correia ³

¹Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos UNEB- Campus I, Professor do município de Tanhaçu-BA. Gestão, organização, tecnologia e políticas públicas na educação básica da Bahia. E-mail: robsoncsdourado@hotmail.com.

² Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos UNEB- Campus I, Coordenadora pedagógica do município Barreiras-BA. Gestão, organização, tecnologia e políticas públicas na educação básica da Bahia. E-mail: romeniabarbosa@gmail.com.

³ Professora da Universidade do Estado da Bahia. Doutora em Educação e líder do grupo de pesquisa Programa de Educação Inclusiva. E-mail: patricia@inclusodahora.com.br

EIXO 2. SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DIVERSIDADES

RESUMO

A educação de Jovens e Adultos pode ser considerada o canal para o entendimento de políticas públicas em educação, e para além, é uma modalidade de ensino que em sua prática visa a equalização da escolaridade aos diversos sujeitos sociais, que em algum momento, e por motivos individuais, tiveram seus direitos ao processo de escolarização negado. Para muitos jovens e adultos o acesso e permanência na escola é reconhecidamente um processo de inclusão do negro, semialfabetizado, trabalhador, dona de casa, homens e mulheres do campo, que foram, e de alguma forma ainda são marcados pela exclusão educacional e supressão de direito diversos, inclusive de expressar sua cidadania. É importante pontuar que em meio ao momento de crise política, financeira, de direitos e sustentação da dignidade humana que vivemos no Brasil, a EJA enquanto modalidade educacional oriunda da educação popular tende a tencionar propósitos ligados à justiça social e à inclusão. O percurso histórico da EJA enquanto modalidade de ensino marcada por trajetórias de lutas e embates pelos esfarrapados do mundo assume o compromisso de organização de movimentos transgressores que vão de encontro assegurar as pautas já conquistadas e a garantir o direito à cidadania por esses sujeitos que estão de fato vulneráveis a marginalização social. Nesses moldes, oportunizar a inclusão e permanência de jovens e adultos na escola, valorizando suas experiências de mundo através do diálogo aberto e problematizador, faz com que a EJA cumpra além do clichê da reparação da escolaridade perdida, seu aspecto humanístico na construção de uma sociedade mais igualitária e que respeite a diversidade humana, presando a justiça, diálogo e tolerância em busca da cidadania. Assim, para compreender melhor o processo de inclusão através da escolarização, o estudo se desenvolve pela seguinte questão: Como o processo de escolarização na EJA tem favorecido o desenvolvimento da inclusão e a conquista da cidadania? Neste intuito, o estudo se desenvolveu a partir do seguinte objetivo



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

norteador: refletir o desenvolvimento da cidadania na EJA como um processo inclusivo, conhecendo assim, sua trajetória histórica a partir das ações sociais empreendidas. A cultura social de saber negociar, participar das oportunidades está explícito nas regras do jogo de um Estado de direito. Nesse viés acredita-se que a democracia perpassa pela gerência de conflitos e não fica somente na condição harmônica. Condição essa, induz a população a refletir a política pública somente a partir da condição da desigualdade social esquecendo-se de refletir a política a partir da condição de igualdade de oportunidades. Demo (2006) destaca que a reflexão da dimensão política do Estado é condição de uma caminhada inicial para combater a pobreza política do nosso povo que tem seus direitos sociais renegados em prol de políticas de compensação provisória cultuando a carência material em si. O direito a uma educação para o jovem e o adulto foi aos poucos sendo estabelecida como espaço de direito. Na década de 60, diversos movimentos sociais e campanhas em prol da redução do analfabetismo no Brasil foram implantadas na perspectiva de conquista do direito a leitura e escrita, ao sujeito que no cenário nacional não tinha espaço. Foi acentuado no período de 60 e 70 vários movimentos e campanhas, como o Mobral, pois existia uma preocupação do governo com o processo de alfabetização dos adultos, para garantir o voto, não se pensava em oferecer uma educação para a cidadania e sim para a domesticação. Com passar do tempo a década de 80 marca os direitos do adulto e jovem, sendo que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 assegurou aos jovens e adultos o direito público subjetivo ao ensino fundamental público e gratuito. No cenário que durante muito tempo marginalizou e discriminou o adulto em relação ao direito de estudar, e a partir da constituição de 88, esses direitos são construídos garantindo a escolarização na formação para a cidadania e preparação para o mercado de trabalho, como também alguns direitos em relação políticas públicas que garantiriam recursos para essa modalidade (BRASIL, 2000). A fim de alcançar o objetivo proposto para esse estudo, optamos pela abordagem qualitativa, pois essa estabelece um aporte epistemológico que leva em conta a produção dos conhecimentos, versando assim a interpretação do meio real, através das interações sociais. Nos dizeres de Teixeira (2006), uma característica da pesquisa qualitativa é a diminuição da distância entre o pesquisador, teorias e dados, isto é, compreensão e interpretação do fenômeno social. É importante salientar que o traquejo do pesquisador facultará a compreensão e análise do objeto em evidência. No que se refere aos procedimentos técnicos, essa investigação caracteriza-se como sendo uma pesquisa de campo. Segundo Minayo (1994), esse tipo de técnica propicia ao pesquisador um recorte da realidade estudada, em outras palavras, um lócus específico, para aplicar seu estudo, vislumbrando seu arcabouço teórico-prático. O instrumento utilizado para coleta de evidências foi a entrevista semiestruturada, contendo três questões referentes ao processo de escolarização, conquista da cidadania e inclusão na Escola Municipal Padre Viera, na cidade de Barreiras-Bahia. Neste sentido, Rosa & Arnoldi (2006) pressupõem que as entrevistas semiestruturadas são instrumentos de coleta de dados que proporciona maior racionalidade/organização ao pesquisador, pois ocorre previamente a organização de ideias, para além consegue-se uma economia de tempo, pois não há fuga pelo pesquisador das questões propostas. A pesquisa contou com a participação de 29 sujeitos (04 professores, 01 coordenador pedagógico, além de 24 alunos) da Escola Municipal Padre Viera com a intenção de coletar informações e



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

evidências referentes ao processo de escolarização e a conquista à cidadania e inclusão social. Os vinte e nove colaboradores da pesquisa foram indagados sobre a concepção de inclusão na EJA. A partir das exposições nas entrevistas, os sujeitos evidenciaram ideias muito congruentes, que inclusão em EJA é a possibilidade de recuperar o tempo perdido; aumentar a aprendizagem; formar cidadãos para o mundo e mercado de trabalho, além de oportunizar direitos. A ideia de possibilitar uma educação de qualidade e inclusiva com vistas em processos éticos, que leve em consideração o ensino e aprendizagens dos sujeitos da EJA é um dos desafios a serem superados. Para além, Freire (1997) vem nos direcionar uma ética com vista nos processos educacionais, que deve pautar-se na dignidade humana, no comprometimento com sujeitos, apontando caminhos para que o oprimido supere sua condição vivencial, encontrando na prática educativa mecanismos de libertação e conquista a cidadania. Em seguida, os vinte e nove colaboradores da pesquisa foram indagados como o processo de escolarização influencia no desenvolvimento da cidadania. A visão coletiva dos pesquisados direcionaram que a escolarização promove à motivação, autonomia, conscientização da sociedade-mundo, liberdade, participação, transformação social e respeito ao próximo. É necessário demarcar que o processo de escolarização com vistas a conquista da cidadania perpassa pela conquista da autonomia do sujeito aluno, que é (re) construída no processo de escolarização com auxílio do professor. Imbuídos na conquista da cidadania por meio da escolarização, Libâneo (2005) pontua que os processos educacionais devem progredir para além dos muros da escola, versando uma prática didática-pedagógica que vá de encontros as peculiaridades sociais dos sujeitos, propondo condições para reflexões, desenvolvimento, criação do mundo e de si próprio. Os pesquisados foram indagados sobre os aspectos que precisam ser melhorados na EJA para que os sujeitos adquiram mais grau de reflexão, autonomia e inclusão social. As informações evidenciadas pelos sujeitos coletivos são muito congruentes e vão de encontro a melhorias que giram no campo do direito a aprendizagem de forma geral. Nesse sentido, os sujeitos que ocupam a escola formal e estão envoltos no processo de escolarização tem projetos de vida e estão ali também para aprender de forma crítica-reflexiva. Diante desse parecer, a escola que tem essa modalidade educacional, deve primar por pedagogias participativas em que o sujeito questione sua própria realidade. No sentido de suscitar maiores reflexões, Freire (1987) postula que o direito relativo à educação não se reduz apenas em ocupar o ambiente escolar, mais está também no direito a aprendizagem de fato. Assim, aprender, de fato é tomar consciência da opressão ocasionada, e lutar pelo direito a liberdade e autonomia. Nesses moldes, Garcia (2013) propõe que para que haja melhoria na educação, é necessário primar pela qualidade, e isso se dá quando os sujeitos adquirem conhecimentos mínimos que são necessários para atuar na sociedade com cidadãos plenos de seus direitos, inclusive na exigência de melhorias. A educação de adultos exige uma inclusão que tome por base o reconhecimento do sujeito a partir de uma perspectiva histórica e social. Nesses moldes, é lançado o desafio de pautar o processo educativo pela compreensão e pelo respeito à diversidade, ter o direito a ser igual quando a diferença nos inferioriza e o de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza. Ao pensar no desafio de construirmos princípios que regem a educação de jovens e adultos, há de se buscar uma educação qualitativamente diferente, que tem como perspectiva uma sociedade tolerante e



igualitária, que a reconhece ao longo da vida como direito inalienável de todos. Sob esse viés, a escola pública ainda é configurada como um dos espaços mais democráticos em receber e fazer perceber a cidadania em cada sujeito social. E ao falarmos em processo de escolarização e inclusão na modalidade da EJA devemos possibilitar a construção da autonomia para que os jovens e adultos sejam protagonistas e constituam seus projetos de vida e redefinam suas trajetórias. Dessa forma, as instituições escolares precisam se inovar e refletir que seu papel social não é apenas a transmissão de conhecimentos, mais, sobretudo a possibilidade de formar cidadãos para atuar perante as situações problemas suscitadas no dia a dia. Nesse intuito, é conveniente que a escola interponha práticas significativas que sejam construídas a partir dos conhecimentos de mundo do alunado e desperte o senso crítico para a construção de um conhecimento sustentado em práticas autênticas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Inclusão; Cidadania.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer nº 11, de julho de 2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2000.
- DEMO, P. **Pobreza Política: a pobreza mais intensa da pobreza brasileira**. Campinas-SP: Armazém do Ipê, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GARCIA, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: **Panorama histórico e formação de professores**. Filosofia e Educação, 2013. Disponível em: <<http://tecnologoeeducacao.blogspot.com.br/2013/12/educacao-de-jovens-e-adultos-panorama.html>> Acessado em: 18 de jul de 2017.
- LIBANEO, José C. **Democratização da Escola Pública, a pedagogia crítica dos conteúdos**. São Paulo Loyola, 19ª ed. 2005.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.
- ROSA, M. V. de F. P. do C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. 112 p.
- TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. 203 p.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

MEDIAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A DIMENSÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA ORIENTADA

ADRIANA REGINA SANCEVERINO

Doutora em Educação, Professora no PPGP/ UFFS/RS, Membro EPEJA/UFSC.,
adrianarsanceverino@gmail.com

EIXO TEMÁTICO: SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DIVERSIDADE

RESUMO

O trabalho apresentado é resultado de pesquisa de doutorado defendida em 2012 na UNISINOS/RS. A pesquisa problematiza os sentidos de mediações com que professores(as) e alunos(as) operam para construir e se apropriar dos conhecimentos que responda à complexidade da EJA e criem condições de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e a práxis educativa nessa modalidade de ensino. Objetivou investigar as circunstâncias e condições necessárias para que se processem as mediações nas situações de ensino que potencializem para os(as) educando(as) a aprendizagem e responda mais adequadamente à complexidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, como tais mediações criam condições de desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e a práxis educativa nessa modalidade de ensino. Metodologicamente a investigação se caracteriza como abordagem qualitativa. A análise e interpretação dos dados, recupera a perspectiva hermenêutico-dialética no qual se desenvolve uma revisão teórica, contingenciada por análise de documentos, observações empíricas, participação em reuniões, aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturas, entre alunos(as) professores(as) e coordenação pedagógica. A pesquisa se desenvolveu entre os anos de 2008 a 2001. O *locus* da investigação foi um núcleo de EJA do terceiro segmento do ensino fundamental, em rede municipal de ensino de Santa Catarina, na região da grande Florianópolis. Para a análise e interpretação dos dados, recupera-se a perspectiva hermenêutico-dialética por considerar que sob esta perspectiva é possível apreender a dimensão prática e as dimensões históricas em que se elaboram as mediações. Como aporte teórico trago leituras iniciais que demarcaram a compreensão histórica e metodológica da categoria mediação, que tiveram como base a dialética marxista: Heller (1977); Ratner (1995); Mészáros(2000,2005); Hegel(1997); Marx(1978,1985,1988, 1989, 2005); Lukács (1978, 1979); Vygotsky (1984, 1987, 1988,); Luria e Leontiev (2001) Kopnin (1978); Kosic (1969), Davidov (1987, 1998, 2000), entre outros, tangenciadas por referenciais que aproximam essa categoria com o campo da educação como: Almeida *et al* (2002,2007); Duarte(1993,1996); entre outros e com a educação popular e EJA: Freire(1981, 1986, 1992, 1995, 1996); Brandão (2008), Streck (2011), Beisiegel (2207), Arroyo(2001, 2006, 2006), Oliveira (1993,1999,2001); Di Pierro (2005, 2009, 2010); Leão (2005); Paiva (2004); Haddad (2000), entre outros. No percurso uma (re)leitura mais atenta da obra de Boaventura de Sousa Santos (1995,



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

1999, 2006, 2007) e, sobretudo, de Paulo Freire. O reencontro com a Pedagogia do Oprimido, com a Pedagogia da Esperança e principalmente com a Pedagogia da Autonomia, além do encontro com Freire e Ira Shor, demarcou outra compreensão de suas ideias e fortaleceu a ousadia de buscar em Paulo Freire a sustentação deste trabalho. Resultam-se desse processo de investigação algumas constatações a partir das entrevistas, questionários, observações e articulações teóricas. Dentre elas destacam-se, que sem a compreensão da constituição da realidade concreta, do ser social, na sua totalidade e como ele se articula nesse contexto, é impossível entender as mediações; o entendimento de que a mediação se estabelece como categoria fundante; a importância de se reconhecer os saberes discentes advindos da experiência da vida cotidiana e os saberes docentes advindos da prática para potencializar, através do diálogo, as mediações na ação pedagógica orientada para atender a complexidade da EJA, que se caracteriza como uma modalidade de ensino que constitui movimento didático próprio, que necessita de metodologia específica e que forja a identidade dos sujeitos: professor(a) aprendendo a ser docente da EJA e alunos(as) os conhecimentos da EJA. Tal como no ensino regular, na EJA constrói-se uma identidade como aluno(a) e como docente, identificando-se com papéis e funções social historicamente construídos. Alunos(as) e professores(as) desenvolvem formas de relacionamento, de comunicação, de ensino e aprendizagem, de mediações, diferentes do ensino regular¹³ – mas buscam a segurança e confiabilidade que têm ou tinham no mesmo. Chama a atenção é a diferença que há na posição dos(as) professores(as) e dos(as) alunos(as), ambos com muita vontade, muito desejo de aprendizado, o(a) professor(a) a ser docente de EJA e o(a) aluno(a) a ser estudante de EJA. Cada um construindo sua identidade, onde ensinar e aprender estão em relação. Os(As) alunos(as) com muita vontade de aprender, mas, ao mesmo tempo, com um sentimento de inferioridade, de dificuldade que eles parecem ter de superar. Os(As) alunos(as) que passam pela EJA têm esse histórico, essa identidade. Ainda que tragam um desejo muito forte de aprender, eles(as) também trazem desse movimento que produziu a exclusão social deles(as), o medo de ousar, medo de se expressar. E nesse sentido os(as) professores(as) têm que “buscar” muito mais. Isto é, operam com mediações e nas mediações de forma muito mais intensificada, “diretiva”. O processo investigativo evidencia ainda mais a figura do(a) professor(a) como essencial no processo ensino-aprendizagem, figura que se torna ainda mais significativa

¹³ Para o nosso entendimento, o conceito de regular, aqui expresso, não significa que a EJA seja uma modalidade irregular de educação, pois, constata-se que desde que a EJA passou a fazer parte constitutiva da Lei de Diretrizes e Básicas da Educação Brasileira (LDB) tornou-se modalidade da Educação Básica e é reconhecida como direito público subjetivo da etapa do Ensino Fundamental e Médio. Logo ela é Regular enquanto modalidade de exercício da função reparadora. E não Irregular, como muitos a veem por não dispor de recurso, formação acadêmica específica; e por ausência de concurso específico na maioria das redes públicas e ausência de formações continuadas e em serviço. Fica desse modo evidente que a expressão Ensino Regular se refere tanto a seriação ano a ano do ensino fundamental e ensino médio, nos termos usuais da legislação da educação quanto à modalidade EJA – considerando a ajuste curricular em virtude da história de vida do público excluído da modalidade dita regular e por isso apto a frequentar uma modalidade especial de educação – no qual o tempo é menor. Assim evita-se que o termo regular não induza, ou melhor, não transfira a condição de irregular a modalidade EJA. E essa é uma questão que vem sendo debatida entre aluno(as) professores(as), funcionários(as) e interessados(as), visando evitar a construção de um estigma em relação a essa modalidade especial de ensino



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

quando se dispõe a plasmar essa aventura pedagógica, considerando os(as) alunos(as) como parte elementar e insubstituível. Não obstante as dificuldades que enfrentam, os(as) professores(as), em sua maioria, demonstram uma evidente preocupação em promover a aprendizagem dos alunos e de fazer com que percebam a EJA como uma possibilidade de aprendizagem confiável e válida, além de procurar desenvolver, dentre diversas habilidades, a autonomia, enfatizada em diversas falas e depoimentos. Deduzo que se os(as) professores(as) puderem tornar essas práticas objeto de estudos, de análises fundamentadas e conciliadas com as áreas de formação e de atuação, esse processo poderá ser muito mais nítido e ter um movimento potencializador de mediações muito mais consistente e menos solitário.

A mediação vincula-se à preocupação fundamental da didática que é a compreensão dos processos que envolvem o ensino e, desta forma, permitem que se aprenda e a maneira de operar mediações, de desenvolver e compreender os aspectos didáticos é bastante variável entre os(as) professores(as), revelada nos dados obtidos das observações em sala de aula e, sobretudo, nas falas dos(as) docentes e discentes entrevistados(as). Variedade que se deve à área e ao espaço de atuação, as suas expectativas e às intencionalidades pedagógicas, à sua formação e ao tipo de relação instaurada com os(as) alunos(as), às características da própria turma, dentre vários outros aspectos.

Palavras-chave: EJA. Mediação. Ensino-Aprendizagem. Conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARNONI, M. E. B.; ALMEIDA, J. L.; OLIVEIRA, E. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática.** São Paulo: Loyola, 2007.
- ARROYO, M. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão.** Revista Alfabetização e Cidadania, São Paulo, n. 11, p. 12, abr. 2001.
- _____. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. **Formar educadores e educadoras de jovens e adultas.** In: SOARES, L. (org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- BEISIEGEL, C. de R. **Estado e educação popular: um estudo sobre educação de adultos.** São Paulo: Pioneira, 1974.
- BRANDÃO, C. R. **A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora.** In: MACHADO, M. M. (org.). Formação de Educadores de Jovens e Adultos. II Seminário Nacional. Anais... Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2008. p. 17-56.
- DAVIDOV, V. V. **Tipos de generalización en la enseñanza.** Havana: Pueblo y Educación, 1978. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>.



- _____. **Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo.** In: SHUARE, M. La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS. Antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987.
- _____. **La Enseñanza Escolar y Desarrollo Psíquico:** investigación psicológica, teoría y experimental. Moscou: Progreso, 1998.
- DI PIERRO, M. C. **Notas Sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Rev. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial – out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: fev de 2009.
- DUARTE, N. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.
- _____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas: Autores Associados, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Educação de adultos:** algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____; SHOR, I. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro; Paz e Terra: 1986.
- _____; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HADDAD, S. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).** São Paulo: Ação educativa, 2000.
- HEGEL, G. W. F. A fenomenologia do espírito. São Paulo: Abril Cultural, 1974. Cap. I e II.
- HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana.** Barcelona: Península, 1977.
- KOPNIN, P. V. **A Dialética como lógica e teoria do conhecimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista:** sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- _____. **Ontologia do Ser Social.** Os Princípios ontológicos fundamentais em Marx. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979a.
- _____. **Ontologia do ser social:** a falsa e verdadeira ontologia de Hegel. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979b.
- MARX, Karl. **Manuscritos de Paris (1844).** Barcelona: Grijalbo, 1978.
- _____. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: DIFEL, 1985.
- _____. O capital. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. v. I.
- _____; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital.** Revista do Instituto de Estudos Socialistas, São Paulo, outubro 2000.
- _____. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

- _____. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** XXII Reunião Anual da ANPED. São Paulo, 1999.
- _____. **Jovens e Adultos como Sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** In: RIBEIRO, V. M. (org.). Educação de jovens a adultos: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- PAIVA, J. (org.). **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- RATNER, C. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky.** Aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências.** Porto Alegre: Afrontamento, 1995.
- _____. **Um discurso sobre as ciências.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Em torno de um novo paradigma sócio epistemológico.** Manuel Tavares conversa com Boaventura de Souza Santos. Revista Lusófona de Educação. Disponível em: <www.boaventuradesousasantos.pt>. Acesso em: dez. 2007.
- STRECK, D. **Qual o conhecimento que importa?** Reflexões sobre o currículo. Texto inédito de palestra proferida no encontro de Pesquisa do PPG Educação da PUCSP, em novembro de 2011.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987/1988.
- _____; LURIA, A. R.; LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7. ed. São Paulo: Ícone, 2001.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

MEMÓRIA DA ESCOLA MUNICIPAL NOVA DO BAIRRO DA PAZ: IDENTIDADE E PERTENCIMENTO DE UMA COMUNIDADE

César Mustafa Tanajura¹; Francisco Jorge de Oliveira Brito²

¹ Licenciado em História, Secretaria de Educação da Bahia, Grupo de Geotecnologias Educação e contemporaneidade- GEOTEC. cesartanajura@gmail.coml;

² Doutorado em Educação e Contemporaneidade, UNEB, Grupo de Geotecnologias Educação e contemporaneidade- GEOTEC. ccbrito@terra.com.br;

SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DIVERSIDADES

A inquietação e questionamento que surge nesse trabalho tem seu início no mesmo momento em que tomamos contato com relatos de memórias de um povo sobre seu lugar, de uma história tão rica e ao mesmo tempo tão destinada a invisibilidade pelas vias oficiais e sociedade em geral, como é comum nas comunidades periféricas.

Norteamos essa pesquisa a partir do seguinte questionamento: “como podemos despertar e preservar a memória da escola e dos seus alunos, principalmente os da EJA, criando uma relação identitária e um sentimento de pertencimento, não a instituição que os abriga, mas a condição de humanidade, muitas vezes negada nas camadas da população onde a desigualdade é a regra?”.

O projeto busca compreender os elementos da memória da Escola Municipal Nova do Bairro da Paz a partir da visão de alunos do segmento educacional de Jovens e Adultos (EJA) e da comunidade escolar em geral, do espaço social do Bairro da Paz¹⁴, integrando proposta do **REDEPUB**, projeto do Grupo de Geotecnologia, Educação e Contemporaneidade – GEOTEC, vinculada a Universidade do Estado da Bahia.

Para isso trabalharemos no sentido de identificar os elementos de memória nos relatos dos membros da comunidade através de atividades provocativas realizadas no período determinado e nas narrativas coletadas nesse espaço social. Registraremos esses relatos dos alunos, professores, servidores e comunidade local vinculados a unidade da

¹⁴ Bairro da Paz, antiga Malvinas, é um bairro de Salvador-Bahia resultado da invasão de uma área pertencente ao Município, e a sua ocupação começou e consolidou-se na década de 1980, com 1.230 famílias. A invasão foi marcada por fortes disputas entre os moradores e o governo, incluindo diversos enfrentamentos com a polícia, o que tornou o local um verdadeiro campo de batalha, na época. Com o término das derrubadas, o bairro estabilizou-se e cresceu.

Hoje, o bairro é formado por, aproximadamente, 30 mil habitantes e ainda é marcado por forte desigualdade social, baixos índices do IDH e luta para livrar-se da fama de lugar violento.



Rede Pública selecionada utilizando as TIC's, marcando o processo de construção da cidadania a partir da relação entre os sujeitos, escola e lugar.

O nosso produto tem por objetivo difundir as memórias da comunidade escolar determinada por meio de um memorial vídeo-documento resgatando a importância da escola como patrimônio de toda comunidade e estabelecendo vínculos entre suas identidades sociais e culturais.

O nosso objetivo geral é compreender os elementos da memória da Escola Municipal Nova do Bairro da Paz, a partir da visão de alunos do segmento educacional de Jovens e Adultos e da comunidade escolar em geral, do espaço social que estão inseridos, integrando proposta do REDEPUB, projeto do Grupo de Geotecnologia, Educação e Contemporaneidade – GEOTEC, vinculada a Universidade do Estado da Bahia. Identificar os elementos de memória, nos relatos dos membros da comunidade, através de atividades provocativas realizadas no período determinado e nas narrativas coletadas nesse espaço social.

Objetivos específicos:

- Registrar as narrativas dos alunos, professores, servidores e comunidade local, vinculados a Escola Nova do Bairro da Paz utilizando as TIC's, marcando o processo de construção da cidadania a partir da relação entre os sujeitos, escola e lugar.
- Coletivizar as memórias da comunidade escolar coletadas, determinada por meio de um memorial vídeo-documento, resgatando a importância da escola como patrimônio de toda comunidade e estabelecendo vínculos entre suas identidades sociais e culturais.

A nossa metodologia de trabalho segue a forma do nosso grupo de pesquisa que é a participativa-colaborativa, por ser uma característica que melhor responde as nossas necessidades. E nos proporciona a imersão e mobilização das práticas in loco aproximando o pesquisador e universidade da comunidade e da escola abrindo espaço para sonhos e projetos futuros e universalizando a academia para aqueles que a viam como um lugar distante e até mesmo impossível. Essa prática nos permite conhecer e viver o cotidiano da escola, entender suas mazelas e aprender com seus valores.

O pesquisador aqui não aparece como um ser dotado de superpoderes ou de porções mágicas capazes de livrar a escola e seus partícipes de todo o mal, mas de integrar-se a ela buscando e experimentando juntos as perspectivas e ações de mudança. A comunidade e a universidade trabalham como agentes idealizadores e transformadores da realidade da instituição escolar.

Alguns pressupostos teóricos que deverão permear esse trabalho são os já conhecidos e trabalhados no GEOTEC: História e Memória (Le Goff, Nora, Vainfas e Chartie); Tecnologias da Informação e Comunicação (Levy, Hetkowsky);



Geotecnologias (Câmara, Lobão e Chaves, Brito e Hetkowski); Espaço e lugar (Tuan, Carlos e Michel de Certeau); Identidade e Pertencimento (Hall, Todorov);

Com esse trabalho esperamos resultados:

- Para a comunidade, o entendimento do papel daquela instituição na vida das pessoas e como processo integrante da luta que os primeiros moradores tiveram que travar para se estabelecer ali.
- Para a Universidade, a aproximação do conhecimento científico com a comunidade local, colaborando na formação de futuros pesquisadores.
- Para a instituição, um registro de sua memória que servirá como base para elaboração de documentos e para a própria formação dos seus futuros educandos.
- Para os educandos, a elevação da autoestima a partir da construção de um documentário com relato dos sujeitos envolvidos e o reforço de uma autoimagem positiva.

Palavras-chave: EJA; memória; pertencimento; identidade.

REFERÊNCIAS

- BLOCH, MARC. **Apologia da História, ou, O ofício de historiador**; Trad: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 1994.
- Orwell, George. 1984. São Paulo: Companhia das Letras. 2009.
- LE GOFF, Jacques et al. **A nova história**. Tradução Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, 1978.
- NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História. São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28.1974
- PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla. **Por uma História prazerosa e consequente**. In KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2004.
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique; **Dicionário de conceitos históricos**: São Paulo, 2006.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

PERFIL DE ADOLESCENTES AUTORES DE ATOS INFRACIONAIS

MACHADO, Jacqueline Mari¹; HARACEMIV, Sonia Chaves²; CAMARGO, Nivia Moreira de³.

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. E-mail: jqline2@hotmail.com

²PhD em Educação; Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. E-mail: sharacemiv@gmail.com

³Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. E-mail: nmcamargo@gmail.com

EIXO TEMÁTICO: SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DIVERSIDADES

Introdução: Segundo Oliveira e Assis (1999), comportamentos criminosos observados em adolescentes brasileiros são descritos desde o século XIX, contudo, nas últimas décadas um aumento do envolvimento e reincidência desta população em condutas de transgressão à ordem penal tem sido apontado em várias pesquisas (OLIVEIRA; ASSIS, 1999; ADORNO; BORDINI; LIMA, 1999; KODATO; SILVA, 2000; PRIURI; MOARES, 2007; BRANDÃO *et al.*, 2010; PALMA; NEUFEUD, 2011; CARVALHO; ROCHA, 2015; KOMATSU; BAZON, 2015). Levantamentos do SINASE (Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo), referentes ao ano de 2013, apontam que 23.066 adolescentes se encontram em cumprimento de medidas de restrição e privação de liberdade (internação, internação provisória ou semiliberdade) e outros 629 em outras modalidades de atendimento (atendimento inicial, sanção e medida protetiva). Dentre os estados brasileiros, o Paraná apresentaria um dos maiores índices de adolescentes em atendimento socioeducativo de restrição ou privação de liberdade (1015 adolescentes) (BRASIL, 2013). No que se refere ao perfil do adolescente autor de ato infracional, Gomide *et al* (2005), Zappe e Ramos (2010), Carvalho e Rocha (2015), apresentaram como resultados de suas pesquisas, um grande número de indivíduos do sexo masculino, brancos e com o Ensino Fundamental Incompleto. Dentre os delitos cometidos, destacavam-se os crimes contra o patrimônio (Furto e Roubo). Sob tal embasamento, este estudo debruçou-se sobre a seguinte questão: Quem é e como ocorre a “carreira infracional” do adolescente em conflito com a lei? **Objetivos:** Analisar o perfil do adolescente encaminhado às Delegacias do Adolescente, que atuam como "porta de entrada" ao Sistema Socioeducativo, bem como o número de registros de ocorrências de uma amostra de adolescentes, no período de 2011 a



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

2016.**Metodologia:** Trata-se de estudo quantitativo de fonte documental. Foi realizada junto aos bancos dados da Polícia Civil do Paraná, por meio da análise dos Boletins de Ocorrências elaborados na Delegacia do Adolescente de Curitiba, durante o mês de julho de 2016. Dentre os autores dos fatos narrados nas ocorrências, foram encontrados 142 adolescentes. Os dados obtidos foram tabulados e analisados estatisticamente por meio de procedimentos de cálculos de frequências e estudos correlacionais com o auxílio do software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) (versão 20).**Resultados:** A amostra caracterizou-se por uma predominância de indivíduos do sexo masculino, brancos e com idades entre 15-17 anos (75%). Igualmente, verificou-se um nível de escolaridade mais elevado em adolescentes do sexo feminino. Quanto aos atos infracionais, destacaram-se os crimes de Roubo (21,8%), Lesão Corporal (14,1%) e Tráfico de Drogas (12%). No que se refere, ao número de reincidências, o valor máximo encontrado foi de 13 registros, sendo que 62% da amostra possuía apenas 01 ocorrência. Foi possível perceber, correlações diretas entre a idade e número de ocorrências em que os adolescentes foram citados como autores nos últimos 5 anos, sendo possível que o aumento do número de ocorrências esteja relacionado ao aumento da idade do adolescente.**Análises últimas:** O perfil observado, corroborou com os levantamentos de Zappe; Ramos (2010), bem como, com os de Gomide *et al.* (2005) e Carvalho e Rocha (2015). Assim como nestas pesquisas, os adolescentes analisados autores, em sua maioria, eram homens, brancos, com baixa escolaridade, envolvidos em delitos como o Roubo. Nesta amostra verificou-se que a reincidência não foi alta, visto que 62% dos adolescentes possuíam somente uma ocorrência, ao longo de 5 anos. Diferentemente, pesquisas, como a de Brandão *et al.* (2010), constataram que mais da metade dos adolescentes (60%), após o primeiro delito, voltavam a cometer atos infracionais.

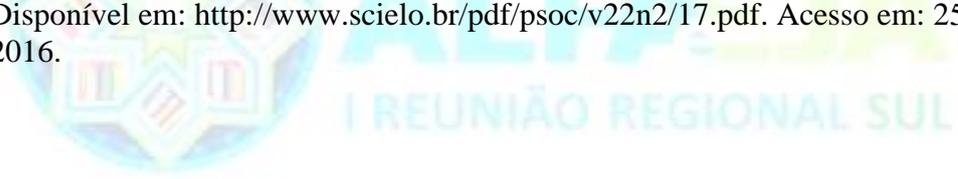
REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sergio.; BORDINI, Eliana; LIMA, Renato. O adolescente e as mudanças na criminalidade urbana. **São Paulo em Perspectiva**. 13(4), 62-74. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88391999000400007. Acesso em: 25 de junho de 2016.
- BRANDÃO, Rosângela Fátima Pentead *et al.* Adolescência, ato infracional e a reincidência. **8ª CONEX**, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Londrina, PR. 2010.
- CARVALHO, Vinicius Augustus; ROCHA, Giovana Veloso Munhoz da. Percurso de conflito com a lei do adolescente autor de ato infracional violento. **Rev. Ciência e Cultura**, vol. 51. n.4. 2015. Disponível em: http://universidadetuiuti.utp.br/tuiuticienciaecultura/ciclo_4/tcc_51_psico2/pdf_51/art_14.pdf. Acesso em: 25 de junho de 2016.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

- GOMIDE, Paula Inês da Cunha. *et al.* A maioria penal: Questões teóricas empíricas. **Psicologia Ciência e Profissão**, vol. 25, n.4, 646-659, 2005. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/795c76_33de54d840294076a0d5e8a4257d1274.pdf. Acesso em: 01 julho de 2016.
- KODATO, Sergio; SILVA, Ana Paula Soares. Homicídios de adolescentes: refletindo sobre alguns fatores associados. **Psicol. Reflex. Crit.** vol.13, n.3, pp.505-515. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722000000300018&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 de junho de 2016.
- KOMATSU, Andre Vilela; BAZON, Marina. **Revista Latinoamericana de Ciências Sociales, Niñez y Juventudes**. vol. 13. n.2. 2015. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1692-715X2015000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 de junho de 2016.. Acesso em: 20 de junho de 2016.
- PRIULI, Roseana Mara; MORAES, Maria Silvia Dias. Adolescentes em conflito com a lei. **Ciência Saúde Coletiva**. vol.12. n.5. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232007000500015
- OLIVEIRA, Maruza; ASSIS, Simone. Os adolescentes infratores do Rio de Janeiro e as instituições que os "ressocializam". A perpetuação do descaso. **Cad. Saúde Pública**. vol.15, n.4, 831-844. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v15n4/1023.pdf>. Acesso em: 25 de junho de 2016.
- ZAPPE, Jana Gonçalves; RAMOS, Nara Vieira . Perfil de adolescentes privados de liberdade em Santa Maria/RS. **Psicologia & Sociedade**, vol.22, n.2, 365-373. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n2/17.pdf>. Acesso em: 25 de junho de 2016.





Eixo temático:

**ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTOS/LITERACIAS
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**





ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APRENDIZAGENS AO LONGO DA VIDA

Andreia Rodrigues Souza de Azevedo ¹

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA/UNEB, professora da Rede Municipal de Salvador, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional – GEPALÉ/Bahia. Email:

andreiarsazevedo@yahoo.com.br

EIXO TEMÁTICO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO/LITERACIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

O presente artigo consiste em compreender os termos alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo foi analisar a relação entre as terminologias, considerando o processo de aprendizagem – escolar e/ou não escolar- dos sujeitos da EJA. A temática também impulsionou a discussão acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, identificando as aproximações dos termos e, ainda, analisando-os como processos de aprendizagem ao longo da vida. O delineamento da pesquisa foi a partir da abordagem qualitativa, através da pesquisa bibliográfica como forma de estudar os conceitos de alfabetização e letramento e identificar as aproximações dos termos. O diálogo foi realizado com os autores: Soares (2004), Tfouni (2006), Kleiman (1995), Mortatti (2004), Rojo (2009), Freire (1990) e Arroyo (2005). Os resultados da pesquisa evidenciam que a alfabetização e o letramento são processos considerados distintos por alguns autores, porém interdependentes e indissociáveis, uma vez que a alfabetização contribui para o processo de letramento do indivíduo. Por outro lado, a alfabetização não se constitui um critério ou pré-requisito para o letramento. Os estudos também revelaram que alfabetização e letramento são indissociáveis e indivisíveis com tantas aproximações e conexões, sendo tratados como processos únicos e não dicotômicos, sem sofrer separação. Nesse caso uma pessoa em práticas de letramento estaria em processo de alfabetização, uma vez que esta última vai além da decodificação de signos linguísticos, o que implica dizer que a alfabetização e o letramento constituem processos de aprendizagem ao longo da vida.

De acordo com Freire (1990), a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Ao considerar que a leitura implica num ato de conhecimento que possibilita a decifração e a compreensão das relações existentes no mundo, significa dizer que esse ato é de natureza individual e que perpassa por todas as construções e vivências realizadas no coletivo. Dessa maneira, ler o mundo envolve investimento das dimensões: afetiva, social, biológica e cognitiva nas ações do sujeito para que o mesmo possa atribuir significado e sentido às informações apreendidas, seja através da “leitura de mundo”,



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

seja através da “leitura da palavra”. Se a leitura de mundo perpassa pelas construções e vivências no coletivo, podemos declarar que a leitura de mundo não começa e nem termina na escola. Estaria Freire anunciando o letramento de forma implícita? Estaria se referindo à alfabetização através da leitura da palavra? Seguindo essa linha de raciocínio, o pensamento freireano “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” vem oportunizar a reflexão acerca da possibilidade dialética entre a leitura do contexto e o processo de alfabetização e, conseqüentemente, pensar a alfabetização e o letramento como aprendizagens ao longo da vida dos sujeitos da EJA.

O caminho metodológico do trabalho foi desenvolvido a partir da pesquisa de abordagem qualitativa, que busca compreender os fatos e conhecer os significados na tentativa de interpretar a realidade através das interações humanas. Conforme Minayo (1994), a pesquisa qualitativa é a que melhor se coaduna ao reconhecimento de situações particulares, grupos específicos, universos simbólicos e significados para interpretar e analisar a realidade, aproximando o pesquisador do objeto a ser pesquisado. O procedimento estratégico utilizado foi a pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2002), sua principal vantagem reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. A pesquisa foi delineada através de leituras como forma de estudar e analisar a temática, dialogando com os autores que fundamentaram o trabalho.

Os sujeitos da EJA apresentam uma gama de conhecimentos adquiridos através das práticas e experiências sociais, contribuindo, dessa maneira, para a aquisição da base alfabética e níveis de letramentos social e escolar. Essas práticas estão presentes nas atividades desenvolvidas através do trabalho informal, participação em movimentos sociais, ações coletivas, bandeiras de luta escritas nas histórias de construção identitária desses sujeitos, no lazer, isto é, nos sujeitos de e em movimento.

O ambiente social, através do qual sujeito estabelece as interações, pode determinar, em grande parte, as relações, os sentidos e os valores por ele atribuídos à escrita, leitura e oralidade, bem como a forma e de transferir os conhecimentos e as informações nas diferentes situações do cotidiano.

Alfabetização e letramento, embora distintos, apresentam-se como complementares, considerando que quanto mais alfabetizado for o sujeito mais letrado ele se torna. Para Soares (2004), alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, isto é, o domínio da tecnologia, das técnicas para exercer a arte da escrita; letramento consiste no exercício efetivo e competente da tecnologia no sentido de atingir os diferentes objetivos para informar ou informar-se através da capacidade de ler e escrever.

Dessa forma, a alfabetização e o letramento são dois processos diferentes, porém interdependentes e indissociáveis. Embora a alfabetização não seja pré-requisito para o letramento, ambos se complementam, pois o indivíduo alfabetizado tem uma grande possibilidade de galgar níveis de letramento com o uso da leitura e da escrita; o que não significa dizer que toda pessoa alfabetizada alcance níveis maiores de letramento em comparação ao indivíduo não alfabetizado, pois o fato de ser alfabetizado não assegura que o indivíduo alcance maiores níveis de letramento. Vale ressaltar que o indivíduo não alfabetizado se utiliza de pessoas alfabetizadas para o exercício das práticas sociais de letramento.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

No olhar de Mortatti (2004), a aquisição da leitura e da escrita, por si só, porém, não vem garantindo o maior nível de letramento. A alfabetização e a escolarização são condições necessárias, mas não suficientes, para o letramento, tanto do ponto de vista individual quanto social.

Portanto, percebe-se a existência do vínculo entre alfabetização e letramento e escolarização, tendo a alfabetização um vínculo mais estreito com a escolarização em virtude desta ser considerada de responsabilidade da escola, ou seja, é na escola que se ensina e se aprende a tecnologia da escrita. Esse tipo de pensamento desconsidera os diversos espaços e instâncias não escolares, onde acontece e torna-se possível o processo de alfabetização.

Vale salientar que Soares (2004) amplia o significado do termo tecnologia, englobando as habilidades, os conhecimentos e as atitudes de uso efetivo da leitura e escrita, ainda contempladas pelo processo de alfabetização, ou seja, a alfabetização não se constitui apenas o ato de decodificar e codificar, mas garantir a inserção do indivíduo no mundo da escrita, desenvolvendo as habilidades para ampliar o uso da tecnologia da escrita e da leitura e o acesso às mesmas.

Assim pensando, o desafio consiste em garantir a democratização do acesso ao saber para esses sujeitos que chegam à sala de aula carregando expectativas e trazendo experiências, pois o adulto retorna à escola com a intenção buscar um aprendizado para as suas necessidades atuais. Essas necessidades abarcam situações que exigem o uso da leitura e da escrita, situações que oportunizam aos sujeitos da EJA trilharem o caminho no sentido de alcançar níveis de alfabetização e do letramento.

A autora Tfouni (2006) expressa que a alfabetização consiste na aquisição da língua escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura escrita e as chamadas práticas de linguagem. A alfabetização pertence ao âmbito individual, podendo, em seu processo, ocorrer diferentes níveis de conhecimentos implícitos ao ato de ler e escrever.

De acordo com Kleiman (1995), atualmente, vem-se substituindo alfabetização por alfabetismo na busca de uma melhor tradução do *literacy* e ampliação da alfabetização; o que Mortatti (2004), citando Soares (1995) também destaca quanto ao emprego do termo alfabetismo no sentido do uso do *literacy*, designando a condição de pessoas ou grupos que não sabem ler e escrever, mas utilizam a leitura e a escrita, agregando-as no cotidiano e nas práticas sociais.

Na esteira de Kleiman (1995), o letramento constitui o conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos. Dessa forma, o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (ROJO, 2009).

Em Freire (1990), a alfabetização vai além do conceito simples de decodificação dos signos linguísticos, pois não se trata de, mecanicamente, lidar com letras e palavras. É preciso ir além! É preciso compreender esse processo como prática de liberdade através da relação entre os educandos e o mundo. A análise da realidade é indispensável na busca transformadora desse mundo.

A partir da análise dos ambientes de aprendizagens, é indispensável relacionar a alfabetização à aprendizagem ao longo da vida, enquanto processo *continuum*,



considerando as experiências dos sujeitos em suas trajetórias humanas. Arroyo (2005) enfatiza a necessidade de conhecer e considerar as especificidades dos sujeitos da EJA, os quais apresentam repertório de saberes oportunizado pelas experiências e práticas sociais.

Portanto, embora a alfabetização e o letramento sejam tratados por alguns autores como processos distintos, por outro lado, considerando que a alfabetização vai além da decifração de códigos e, ainda, revisitando os conceitos de letramento e de alfabetização, os dois termos são indissociáveis e de mútua dependência, tornando fundamental alfabetizar formando e, assim pensando, alfabetização e letramento constituem aprendizagens ao longo da vida.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Aprendizagem; Jovens e adultos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In **Diálogos na educação de Jovens e adultos** organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia de Castro Giovanetti Nilma Lino Gomes, Belo Horizonte: autêntica, 2005.
- FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo:Atlas, 2002.
- KLEIMAN, Ângela.(Org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.
- ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

AS VOZES DOS SUJEITOS DA EJA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BARREIRAS- BAHIA

Romênia Barbosa de Carvalho¹; Robson de Cássio Santos Dourado² Antônio Amorim³

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos UNEB- Campus I, Coordenadora pedagógica do município Barreiras-BA. Gestão, organização, tecnologia e políticas públicas na educação básica da Bahia. E-mail: romeniabarbosa@gmail.com.

² Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação de Jovens e Adultos UNEB- Campus I, Professor do município de Tanhaçu-BA. Gestão, organização, tecnologia e políticas públicas na educação básica da Bahia. E-mail: robsoncsdourado@hotmail.com.

³ Pós- Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia. Professor Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia, Campus I. Gestão, organização, tecnologia e políticas públicas na educação básica da Bahia. E-mail: antonioamorim52@gmail.com

EIXO TEMÁTICO 3: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS/LITERACIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos é a modalidade de ensino que possibilita a cidadania, pois se propõe ao atendimento dos sujeitos sociais que em algum momento da vida tiveram seus direitos violados, um exemplo disto é o acesso e permanência à educação formal, quer seja, na temporalidade da infância ou na adolescência. Dessa forma, a EJA é uma das possibilidades para que esses sujeitos com histórias de vida tão significativas, portadores e produtores de saberes, possam adentrar a educação formal e serem alfabetizados, letrados, como cidadãos de fato e direito. Imbuídos do sentido ao direito à educação e mais especificamente à alfabetização e letramento, este estudo desdobra-se a partir do seguinte problema: como acontece o processo de alfabetização e letramento na modalidade da EJA, e quais as possíveis implicações na vida desses sujeitos? Nesse sentido, o estudo objetiva investigar o processo de alfabetização dos jovens e adultos e sua relação com a vida por meio de escutas sensíveis, como também conhecer a importância da leitura e escrita para os sujeitos trabalhadores, donas de casa, mulheres e homens do campo. Uma das características mais marcantes da modalidade de ensino é o atendimento de pessoas em processos de exclusão, nesse intuito, os jovens, adultos e idosos que começam ou voltam a frequentar a EJA, geralmente têm na escola e nos processos de leitura e escrita, projetos de vida e um dos meios de saída do flagelo psicossocial que são submetidos. Nesses moldes, faz-se importante destacar que a alfabetização é a obtenção e desenvolvimento da leitura e posterior escrita, além do domínio do processo de codificação por meio da escrita e decodificação da leitura. O movimento pela alfabetização e tentativa de erradicar o analfabetismo no Brasil data meados dos anos de 1980 através de campanhas, para o que continua a ser um dos grandes problemas sociais que assolam o país. Referente ainda à alfabetização de Jovens e Adultos é comum a prática da alfabetização pelo letramento como um fator



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

decisório na emancipação dos sujeitos. Nesse mesmo momento histórico, para Pereira (2005), buscando uma proposta que seja mais associada a diversidade de pessoas não letradas, deixa-se de falar em letramento e começa a utilizar a expressão letramentos, fator esse, relativo às condições sociais, culturais, econômicas, multifacetadas para aprender a leitura e escrita. Diante desse parecer, Soares (2006), pauta que letramento é o resultado da prática de ensinar e/ou aprender a ler e a escrever. Para o estudioso, o letramento é a condição que adquire um sujeito ou coletividades quando exercem domínio da escrita. O percurso metodológico utilizado para responder à problemática elencada nesse estudo, parte primeiramente de leituras prévias através de levantamento bibliográfico, suscitando, assim, reflexões sobre a alfabetização em EJA. A escolha da abordagem qualitativa para esse estudo ocorreu pelo fato de suas peculiaridades direcionarem para que o mundo seja examinado e entendido a partir da ideia de que nada é simplório, que tudo pode construir direcionamentos que nos permitam estabelecer uma compreensão mais concreta dos sujeitos em estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Em conformidade com essa ideia, Gatti (2012) infere que tal abordagem procura entender os significados através do contato dos sujeitos da pesquisa e suas interpretações e inferências. No que se refere aos procedimentos técnicos, essa pesquisa é caracterizada como um estudo de caso múltiplo. Para Yin (2001), tal procedimento expõe informações significativas do fato investigado, além de ser mais robusto. De acordo com os postulados teóricos de Triviños (1987), os estudos multicasos pretendem examinar o objeto de estudo de forma singular, retratando a realidade de forma completa. O instrumento de coleta de informações e inferências foi a entrevista não estruturada, baseada no diálogo aberto e problematizador, contendo três perguntas referentes à alfabetização na EJA, as respostas foram gravadas com permissão dos colaboradores e posteriormente transcritas. Participaram desse estudo dezesseis sujeitos que cronologicamente situam-se entre 18 e 78 anos (oito alunos da Escola Municipal Luzia Gonçalves; e oito alunos da escola Municipal Carmosa Francisca). Notou-se nesse estudo que pelas vivências sociais e culturais, os sujeitos adultos que passam pelo o processo de alfabetização trazem consigo uma vasta experiência de vida, chegam às escolas sendo “outros” sujeitos no sentido da bagagem cultural. Conseqüentemente, emergem outros docentes, outras práticas pedagógicas e outras pedagogias que deveriam pautar na sensibilidade da educação popular e na valorização desses sujeitos na escola. Assim, compreende-se que esses sujeitos adultos têm vozes que enriquecem a prática pedagógica do docente. Foram ouvidos dezesseis sujeitos vinculados à EJA e ao processo de alfabetização em escolas públicas no município de Barreiras- BA, tais sujeitos foram questionados acerca da importância e da necessidade de ler e escrever. Os sujeitos coletivos evidenciaram que a leitura e a escrita são importantes para exposição de trechos religiosos na igreja; para aquisição de um emprego melhor e para a independência cotidiana de assuntos como transações bancárias. Faz-se necessário evidenciar que os sujeitos alunos de maneira coletiva reconheciam-se presos, com baixa estima e impotentes com o não domínio da leitura e escrita, posteriormente ao adquirirem o domínio sentem-se felizes e com a autoestima elevada, “poderosos” porque conseguem ler. Ao ouvirmos os sujeitos da EJA em relação ao processo de alfabetização para suas vivências, reportamos a Freire (1989), em que a alfabetização de adultos é visto como um ato político e de conhecimento, por



isso mesmo, como um ato criador. A relação do processo de alfabetização do adulto com sua vida diária reflete diretamente no processo formal de escolarização, quando associam a religião a leitura, o que tem sentido e significado para eles, ler para ter uma vida melhor no sentido de mudança social e autonomia com melhor emprego. Dessa forma, essa relação da vida cotidiana é enriquecida a partir da necessidade de ler e escrever com objetivos pessoais demarcados pela valorização das identidades e singularidades. Durante os relatos, a consciência dos sujeitos alunos remete ao lugar escola como uma necessidade vital, além da precisão de aprimorar o ato da leitura e escrita, explicitado em seus depoimentos. Nesse entendimento, a relação da vida com o processo de alfabetização sensibiliza a descoberta da palavra. Assim, corroborando com Arroyo (2012) o processo pedagógico é levado a alargar os caminhos mais complexos e mais tensos de nossa história. De um lado a diversidade relacional do sujeito coletivo, carregado de muita experiência e do outro as pedagogias com modelos universais e padrões que não cabem na vida social dos diferentes sujeitos. A escola precisa envolver a vida dos sujeitos adultos nos processos formais de ensinar e aprender, na compreensão do seu contexto vivencial das subjetividades, essa relação facilitará a condução da leitura do mundo e da palavra (FREIRE, 1990). Na escola da vida, com a leitura do mundo, os sujeitos foram interrogados acerca de como se relacionavam na vida diária sem a leitura e escrita. Os direcionamentos foram congruentes e em sua maioria expuseram que dependiam de ajuda das pessoas para auxiliarem em serviços bancários, correios, supermercados e outros. Ao mesmo tempo em que contavam com a solidariedade das pessoas, sentiam-se inferiores frente à sociedade por se sentirem excluídos por falta da leitura e escrita. Percebia-se esse sentimento de alteridade que cada um trazia dentro de si, como afirma Freire (1997), acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. Relativo às suas vidas com a leitura, observamos que a esperança na melhoria das relações sociais a partir do reconhecimento da palavra foi visível em cada fala, o desejo interno de vencer e sair da condição de subordinação para libertação social. Os dezesseis colaboradores foram questionados sobre os anseios e expectativas com a escola referente ao processo de escolarização. Os sujeitos coletivos expuseram que gostam da escola, mas gostariam que a escola oferecesse cursos de informática e melhorasse a estrutura física. Os sujeitos idosos fizeram algumas queixas dos alunos adolescentes que atrapalham as aulas e o processo de aprendizagem. Nesse contexto, Amorim (2007), ressalta que as tramas sociais e educacionais têm mecanismos diferenciados, ou seja, cada escola tem uma dinâmica própria referente à aspectos pedagógicos, organizacionais, que suscitam reconstruções e reflexões permanentes. Torna-se importante destacar a disparidade das turmas de alfabetização de adultos em que as idades variam de 18 a 78 anos, o que acaba por dificultar o processo de alfabetização e letramento segundo conversas informais com professores nos campos de pesquisa. Ao ouvir os sujeitos da EJA em relação ao processo de alfabetização, sobrevém-nos uma profunda reflexão, que estes são sujeitos, trabalhadores, adolescentes, homens, mulheres sensíveis que passaram por muitas adversidades cotidianas e que o ler e escrever tem uma implicação muito forte para a condição humana enquanto sujeito social. Percebe-se nitidamente no estudo, que os sujeitos da EJA são plurais nas suas vivências e o processo de alfabetização ocorre por



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

meio de um desejo interno em suprir as necessidades da própria vida, dessa maneira, adentram a escola na busca de algo que lhes foi negado, o direito de ler e escrever. Durante a escuta dos relatos desses sujeitos, foi perceptível a sobrecarga emocional ao falar do desejo de estudar, apropriação do mundo da leitura e escrita. No momento das entrevistas e das conversas coletivas com os sujeitos, notou-se que a leitura de mundo precede a leitura da palavra ao associarem as experiências de vida com a necessidade de ler e escrever, antes da descoberta da leitura, trazem as riquezas maiores de suas trajetórias vivenciais, que são oriundos do seu trabalho, família, religião e outros. Sob este viés, a escola só terá sentido se fizer parte do mundo desse jovem, adulto e idoso. A ressignificação de práticas de alfabetização e letramento de jovens e adultos para formar um cidadão autônomo deve pautar em percursos que associem a palavra-mundo, dando o significado à prática de alfabetização e letramento, pois é urgente a necessidade de inovar e diminuir os índices de analfabetismo a níveis municipal, estadual e federal. Contudo, o processo pedagógico é levado a ampliar os caminhos mais complexos e mais tensos de nossa história, de um lado a diversidade relacional do sujeito coletivo, carregado de muita experiência e do outro as pedagogias com modelos universais e padrões que não cabem na vida social dos diferentes sujeitos. Por fim, e não findando as possibilidades de suscitar novas discussões e aprimoramentos, o processo de alfabetização não pode suscitar apenas à escrita e leitura, mas deve proporcionar a inserção do sujeito jovem, adulto e idoso nesse processo, além da inserção no mundo social e no mundo da escolarização.

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

REFERÊNCIAS

- AMORIM, A. **Escola – uma instituição social complexa e plural**. São Paulo: Editora Viena, 2007.
- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, K. S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1990.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- PERREIRA, M. L. C. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. 1. ed., 1 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica/FHC –FUMEC, 2005.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.



TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.





ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

IMAGEM E PALAVRA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO CIDADÃ

Nilzete Araujo Silva¹; Daniel Amaral Barros Souza²; Tânia Regina Dantas³

¹Mestranda em Educação de Jovens e Adultos, Bacharel em Artes Plásticas, Licenciada em Desenho e Plástica, Arte-Educadora, Membro do Grupo de Pesquisa Formação, Autobiografia e Políticas Públicas em EJA - FORMAPP. nilzetearte@gmail.com;

²Mestrando em Educação de Jovens e Adultos, Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Salvador, Membro do Grupo de Pesquisa Gestão, Organização, Tecnologia e Políticas Públicas em Educação - GEPE. dan.amaral.barros@gmail.com

³Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc) e do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), Coordenadora do Mestrado Profissional em EJA e Líder do Grupo de Pesquisa Formação, Autobiografia e Políticas Públicas em EJA. taniaregin@gmail.com

EIXO TEMÁTICO: 3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS/LITERACIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

A percepção de mundo é um elemento fundante para a construção da consciência cidadã. A leitura dos códigos verbais e não verbais presentes na sociedade podem oportunizar ao sujeito que se encontra no processo de formação, uma consciência exploratória de si, do outro e do seu contexto social, antes mesmo de desenvolver a habilidade de decodificar a palavra. Pode estar envolvido com as formas de educação formal e não formal, o autoconhecimento e o olhar crítico e investigativo sobre o que o cerca. No presente trabalho discutimos a relação da leitura de imagens com parte do processo de alfabetização e formação cidadã na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, tomamos como análise o trabalho proposto pelo educador Paulo Freire em parceria com o artista plástico Francisco Brennand. Nesta perspectiva, buscamos responder a seguinte questão central: de que forma a leitura de imagem pode contribuir para o processo de alfabetização, letramento e formação cidadã na Educação de Jovens e Adultos? Com o propósito de facilitar a resposta, estabelecemos como objetivo geral analisar a leitura de imagem como metodologia durante o processo de alfabetização, letramento e formação de cidadãos na Educação de Jovens e Adultos. Como objetivos específicos que subsidiaram esse trabalho temos: compreender a contribuição do processo de alfabetização como caminho para a formação crítica cidadã; discutir a leitura de imagens como ferramenta durante o processo de Alfabetização de Jovens e Adultos, e descrever como as obras de Francisco Brennand foram utilizadas no desenvolvimento da proposta de alfabetização pensada por Paulo



Freire. Propomos neste trabalho um levantamento bibliográfico acerca dos temas alfabetização e cidadania esclarecendo os conceitos que nortearam a construção, tendo o aporte teórico de alguns pesquisadores da área. Também, discutimos sobre a leitura de imagem no processo educacional de alfabetização, analisando as possibilidades de formação disponíveis a partir dessa metodologia. Por fim, propomos uma análise das contribuições de Paulo Freire na alfabetização, feito em parceria com o artista plástico Francisco Brennand, relacionando a leitura de imagem como potencializadora da formação crítica cidadã dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Para discutir essa temática, utilizamos autores como DANTAS (2009) que pesquisa sobre EJA, Laffin (2016) que afirma a Educação como um dos direitos subjetivos e fundamentais da sociedade brasileira e que deve tornar-se realidade de forma rápida e eficaz e esclarece que os estudantes que buscam a Educação de Jovens e Adultos, na realidade, vão para ter acesso a um direito próprio e não porque não a tiveram na idade adequada como diz a LDBEN. Para apoiar a construção do conceito de cidadania trouxemos Tolfo (2013) que diz que há uma tendência em considerá-la apenas como o fato de ter direito ao voto, à escolha dos governantes, mas que atualmente isso não satisfaz. Cidadania é algo mais profundo, envolve ter os direitos civis, políticos, sociais e econômicos garantidos. No conceito de alfabetização, apoiamo-nos em Soares (2004), que a define como o processo responsável pelo desenvolvimento, compreensão e aquisição do sistema convencional da escrita e letramento como responsável pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita nas práticas sociais. Quando tratamos da leitura de imagem, buscamos Barbosa (1998) que trata desta como um elemento de questionamento e estímulo à capacidade crítica do sujeito, bem como Ostrower (1987) que constitui o potencial criativo do homem sempre em constante transformação e por isso é capaz de afetar o meio em que está inserido. Hernandez (2000) corroborou para a compreensão de que tanto os objetos cotidianos quanto os objetos artísticos são mediadores do processo de interpretação, autopercepção e percepção de mundo. A partir da análise de textos escritos pelo próprio Paulo Freire sobre a sua pedagogia, a entendemos que partia do processo de conscientização nas discussões realizadas a partir do conceito de cultura e desses eram geradas situações existenciais retiradas do próprio contexto dos estudantes. Diante das construções realizadas eram selecionadas palavras geradoras que serviam como base para a descoberta da escrita convencional, as quais eram apresentadas e separadas pelas famílias silábicas e posteriormente analisadas de maneira investigativa pelos alfabetizandos, a fim de que em um jogo de percepção e junção darem sentido à construção de outras palavras. (FREIRE, 1963) Nesse contexto, os materiais construídos foram ilustrados pelo artista plástico Francisco Brennand em que as representações criadas por ele, estavam simbolicamente ligadas aos distintos contextos sociais aos quais eram aplicadas. O caminho de criação escolhido por Brennand, buscava contemplar uma representatividade única onde personagens, cores e objetos fossem reconhecidos e ressignificados culturalmente e o que aproximava era a pertinência do que era apresentado na imagem com a realidade sociocultural dos fruidores. A imagem, segundo Manguel (2001), é um código que pode ser lido por todos. Dentro da proposta, ela traduz-se em um componente potencializador da análise, da crítica, da expressão e da expansão do pensamento, gerando, assim, elementos que estimulavam a conexão entre o texto verbal e não verbal. Os jovens e adultos que



participavam dos Círculos de Cultura, vivenciavam situações que os colocavam como protagonistas do processo de aquisição da leitura e da escrita, o que extrapolava a mera decodificação e conscientizava-os como cidadãos. Concluímos que a iniciativa da proposta de Paulo Freire, ao lançar mão do código visual, trouxe para os sujeitos uma perspectiva de reflexão mais ampla e de uma capacidade de conscientização. Por propor a leitura de obras que traziam em sua representação uma realidade próxima, estimulava o senso crítico e a sensibilidade, retirando-os do lugar racionalista do trabalho, para a possibilidade de ação ativa em que se punham no lugar de reconhecedores, investigadores e fazedores do mundo.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento e Formação Cidadã. Leitura de Imagens. Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

- DANTAS, Tânia. Professores de Adultos: formação, narrativa autobiográfica e identidade profissional. (Tese de Doutorado). Barcelona, Universidade Autônoma de Barcelona, 2009, p.525.
- FREIRE, Paulo. Conscientização e Alfabetização: Uma nova visão do processo. **Estudos Universitários: Revista de Cultura da Universidade do Recife**, Recife, n. 4, p.5-23, abr-jun. 1963. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br.df/files/est.univ_.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017.
- HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Sujeitos jovens, adultos e idosos em processo de escolarização: o trabalho e o contexto social como elementos marcantes em suas vidas. In: DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antônio; LEITE, Gildecy de Oliveira (Org). **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos**. Salvador: EdUFBA, 2016, p. 151-168.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. Tradução Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg e Cláudia Strauch.
- SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p.5-17, jan-abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.
- TOLFO, Andreia Cadore. Direitos humanos e a construção da cidadania. **Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI**, Rio Grande do Sul, v. 9, n. 17, p.33-43, out. 2013. Semestral. Disponível em: <http://www.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_017/artigos/pdf/Artigo_03.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2017
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

O LIVRO DE IMAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Eliane Santana Dias Debus¹; Maria Laura Pozzobon Spengler²

¹ Doutora, UFSC, Literalise, elianedebus@hotmail.com;

² Doutora, IFC, Literalise, lolyzinha@hotmail.com

**EIXO TEMÁTICO: 3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS/LITERACIAS NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

RESUMO

INTRODUÇÃO

Que a palavra literária pode contribuir para a formação do leitor em diferentes níveis de ensino parece-nos que já está posto por meio de diferentes investigações (FURTADO, 2015; SILVEIRA, 2016; DOMINGUES, 2017), no que diz respeito a Educação de Jovens e Adultos ainda são irrisórios os debates, em particular no que se refere ao livro de imagem, foco de nossa atenção. Desse modo, a presente comunicação socializa pesquisa que busca investigar os livros de imagem que compõe o acervo do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de que modo, pela sua feitura estética, esses títulos podem contribuir para a Educação literária da(o)s estudantes deste nível de ensino. Para essa reflexão nos apoiamos em estudiosos da área de Letras e Educação que de maneiras distintas e ao mesmo tempo inter-relacionadas se debruçam sobre as pesquisas sobre literatura e escola (ZILBERMAN, 2003), Livro de imagem ((NIKOLAJEVA;SCOTT, 2011; SPENGLER, 2017) e formação de leitores (COSSON; 2012).

DESENVOLVIMENTO

Entre os anos 1997 e 2015, o PNBE distribuiu um número significativo de títulos para todas as escolas públicas no Brasil. Sendo que entre os anos de 2005 a 2015 essa política pública de leitura se estendeu gradativamente para as crianças da Educação infantil aos estudantes da EJA, se ramificando em toda Educação Básica, oferecendo o acesso dos alunos à material literário e de referência de qualidade, possibilitou a formação do leitor, bem como a instrumentalização dos professores com materiais de pesquisa. Com o objetivo de “proporcionar aos alunos da rede pública o acesso a bens culturais que circulam socialmente, de forma a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos leitores, favorecendo, assim, a inserção desses alunos na cultura letrada” (BRASIL, 2014). Compõe o acervo da EJA os gêneros prosa, verso e livros de imagem e livros de história em quadrinhos (FERNANDES, 2007). A EJA passou a ser



contemplada pelo programa a partir do ano de 2010 e recebeu outros dois acervos, o segundo deles no ano de 2012, e o último no ano de 2014. Cada uma das etapas dois acervos formados por 25 títulos cada um, somam um total de 50 livros literários por ano. Dentre os 150 livros selecionados para compor os três acervos da EJA, 13 livros são categorizados como *Livros de imagem e Livros de Histórias em quadrinhos*, dos quais 6 deles são livros de imagem e outros nove são HQs (*O pequeno príncipe*, de John Sfar; *A odisseia*, de Jorge Gonzáles e Federico Villa-Lobos – ambos do PNBE 2010-; *Frankenstein*, de Fiona Macdonald; *Aya de Yopougon*, de Marguerite Aboutet - Clément Oubriere; e *Drácula*, de Fiona Macdonald – acervo PNBE 2012-; *Dom Casmurro*, adaptado por Felipe Greco e ilustrado por Mario Cau; *O lenço branco*, de Viorel Boldis e Antonella Toffolo – acervo PNBE 2014). Entendemos que livros de imagem e livros de histórias em quadrinhos são objetos literários diferentes com características e especificidades próprias, e embora tenham pontos em comum, como a passagem do tempo marcada pela sucessão das imagens, as histórias em quadrinhos têm elementos que lhes são próprios, como o uso de balões para delimitar os pensamentos e diálogos das personagens, enquanto os livros de imagem são caracterizados por apresentar palavras (linguagem verbal) apenas em seus paratextos, que são todos os elementos do livro, para além da narrativa, elementos que apresentam a história que será contada, orientando e convidando para a leitura, como os títulos, capa e quarta-capa, entre outros. Observando as características que lhes tornam únicos, optamos por apresentar neste trabalho, somente os livros de imagem. Os livros de imagem que são aqueles que trazem a história narrada pelas ilustrações sem o auxílio da palavra ou como define Nikolajeva e Scott (2011) “narrativa de imagens sem palavras” (p. 27), a narrativa acontece na sucessão de imagens em cada virar de páginas. Durante as últimas décadas do século passado, este tipo de livro era prioritariamente produzidos para crianças pequenas, produzido com o fim de leitura para as crianças ainda não alfabetizadas, atualmente encontramos livros de imagem produzidos e pensado para leitores de todas as idades, apresentando narrativas, muitas vezes, bastante densas, que interessam tanto a crianças como adultos. Compreendemos que a presença de livros de imagem em todos os acervos do PNBE para a Educação Básica sugere a necessidade de repensarmos o papel do livro em sala de aula, no que diz respeito à leitura das imagens que compõem essas histórias. O conhecimento das características deste material nos possibilita, enquanto mediadores, explorar caminhos possíveis para a educação literária. Apresentamos os livros de imagem para a Educação de Jovens e Adultos dos três acervos enviados às instituições nos anos 2010, 2012 e 2014, são eles: *Árvore do Brasil*, de Nelson Cruz, livro no acervo PNBE 2010; *O artesão*, de Walter Lara, presente no acervo do PNBE de 2012; *Quando Maria encontrou João*, de Rui de Oliveira; *O voo da asa branca*, de Soud, *Mergulho*, de Luciano Tasso e *1 real* de Federico Delicado Gallego, estes últimos do acervo do ano de 2014. Juntos dos livros literários recebidos no último ano no qual o programa vigorou, as instituições também receberam um material teórico para ser explorados pelos professores, nomeado de *PNBE na escola: Literatura fora da caixa / Guia 3: Educação de Jovens e Adultos* (BRASIL, 2014), título que faz referência à caixas nas quais os livros foram organizados para chegar até as escolas. O material está dividido em capítulos que apresentam todos os gêneros literários contemplados nas escolhas e ao final, uma apresentação de cada um dos 50



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

títulos. Interessa-nos conhecer o capítulo *Trabalhando com livros de imagem: possibilidades e desafios* (BRASIL, 2014, p. 51) que trata dos livros de imagem, explorando conceitos e sugestões de mediação de leitura dos livros selecionados neste acervo. Os autores justificam a presença dos livros de imagem nos acervos do PNBE para a EJA porque a escola, tradicionalmente, “tem sustentado a maior parte de sua ação pedagógica no componente verbal, em especial na língua escrita, sendo reservada à imagem apenas uma função ilustrativa e facilitadora de aprendizagens” (BRASIL, 2014, p. 52), e declaram a importância da inserção de um aprendizado de leitura de imagens em todos os níveis de ensino, visto que convivemos diariamente com uma “profusão de imagens do nosso cotidiano que funcionam como textos, produzem e comunicam mensagens” (BRASIL, 2014, p. 51), e que estas alteram de maneira significativa nosso entendimento cultural e social do mundo. Orientando-nos pela perspectiva do letramento literário, entendido como processo de apropriação da literatura enquanto prática social, porque é contínuo, um movimento que nunca se encerra, permanecendo por toda a vida (COSSON, 2012), de tal forma que crie possibilidades para que o leitor aprenda a posicionar-se diante de uma obra literária, questionando padrões e ampliando sentidos, pois o aprendizado crítico da leitura literária se dá pelo encontro do leitor com os textos literários, e esse “princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário” (COSSON, 2012, p. 120).

CONSIDERAÇÕES:

Nossa leitura visa demarcar a estrutura narrativa dos livros de imagem que compõem o acervo do PNBE para EJA e a possibilidade de leitura dessas narrativas, que podem ser mediadas e compreendidas como experiências estéticas. Percebemos que as narrativas desses livros de imagem foram escolhidas de maneira a se adequar à leitura dos jovens e adultos em fase de alfabetização, já que todas elas não apresentam histórias infantilizadas, buscando uma densidade que claramente interessará ao público para o qual foram escolhidas. Trazer à cena essa discussão por certo contribui para a formação do professor leitor do livro de imagem e, por consequência, do estudante leitor.

Palavras-chave: Livro de imagem; Literatura; Educação de Jovens e Adultos; PNBE

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *PNBE na escola: literatura fora da caixa / Guia 3: Educação de Jovens e Adultos*. Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CRUZ, Nelson. *A árvore do Brasil*. São Paulo: Peirópolis, 2009.
- DOMINGUES, Chirley. *Entre o sensível e o inteligível: a formação do leitor literário, no ensino médio, é possível*. 2016. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.



FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*.

Londrina: EDUEL, 2007.

FURTADO, Thamirys Frigo. *Espaços e tempos coletivos de leitura literária na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (SC)*. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GALLEGO, Federico Delicado. *1 Real*. São Paulo. Jogo de Amarelinha, 2013.

LARA, Walter. *O artesão*. Belo Horizonte, Abacatte, 2010.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro Ilustrado: palavras e imagens*.

Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Rui de. *Quando Maria encontrou João*. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 2012.

SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. *Infância e poesia: Encontros possíveis no espaço-tempo da escola*. 2016. 374 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SOUND, Rogério. *O voo da Asa branca*. São Paulo: Prumo, 2012.

SPENGLER, Maria Laura Pozzobon. *Alçando voos entre livros de imagem:*

o acervo do PNBE para a educação infantil. 2017. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TASSO, Luciano. *Mergulho*. Rio de Janeiro: Rocco pequenos leitores, 2015.





ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS ALFABETIZANDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Andreia Rodrigues Souza de Azevedo

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA/UNEB, professora da Rede Municipal de Salvador, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Avaliação Educacional – GEPALÉ/Bahia. Email:

andreiarsazevedo@yahoo.com.br

EIXO TEMÁTICO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO/LITERACIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

O presente trabalho tem como tema central os sujeitos alfabetizados da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no processo de construção da autonomia. O objetivo foi analisar a relação existente entre autonomia e o sujeito em processo de alfabetização. A categoria autonomia foi estudada nas diferentes áreas de conhecimento na tentativa de uma melhor compreensão e clareza da terminologia. A proposta metodológica para o delineamento do trabalho foi fundamentada na pesquisa bibliográfica e nos estudos de Eclea Bosi¹⁵, a qual observa nas narrativas uma tendência acadêmica de valorização do recurso à memória e história oral na área das ciências humanas. A prática das informações de lembranças de um passado distante e próximo, por meio de depoimentos e narrativas, vem contribuir para o desvelar e o revelar do aprender nas narrativas dos sujeitos da EJA. O diálogo foi realizado com os autores: Arroyo (2005), Freire (1996), Soares (2004), Zatti (2007), Ramos (2008) e Kesselring (1993).

A escolha do tema da pesquisa nasceu das vivências e experiências da autora com os educandos no cotidiano da sala de aula e nos mais variados espaços de aprendizagens que possibilitam compartilhar saberes; espaços que ultrapassam os limites da sala de aula, tornando possível o desvelar e revelar do aprender nas narrativas dos sujeitos dentro e fora da escola. Os sujeitos alfabetizados ampliavam a discussão, redimensionando o diálogo com a professora, agora, não apenas no espaço escolar, mas nos pontos de encontro do bairro: na feira livre aos sábados, na praça, na fila do

¹⁵ É professora emérita do Instituto de Psicologia da USP e docente titular do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho. Tanto na sua vida pessoal quanto em suas produções, Ecléa demonstra padrões claros de humanismo, dando voz aos que ainda não a possuem, mostrando com sensibilidade e respeito a realidade dessas pessoas. Na obra *Cultura de Massa e Cultura Popular: Leituras de Operárias*, de 1981, a autora retrata a vida de operárias paulistas. Por meio do seu depoimento, Ecléa constrói um panorama das condições de vida dessas mulheres, revelando que as operárias possuem enorme sede de conhecimento e expressão. (Fragmento textual de PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, 2011, 31 Fonte: www.scielo.br/pdf/pcp/v31n2/v31n2a17.pdf).



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

supermercado, na barraca de mingau da Dona Ana, na porta do Banco, no exercício das atividades do trabalho informal, na esquina da escola... De acordo com Freire (1996), onde há homens e mulheres sempre há o que ensinar e o que aprender. Através dos relatos, oportunizados pela escuta, eles falavam de autonomia de maneira implícita conforme enfatiza um dos sujeitos alfabetizando da pesquisa: *“Pró, tô descobrindo tantas coisas depois que comecei a ler e escrever. Estou mais autônomo!”*.

Os sujeitos educandos da EJA destacam-se em suas trajetórias de humanização e, conforme Arroyo (2005), eles não devem ser observados apenas em suas carências, pois se revelam enquanto protagonistas pela participação positiva em áreas como a cultura, pelas lutas por seus direitos e ações que favorecem a construção da sua autonomia. E quando as situações do cotidiano exigem o uso da leitura e da escrita no agir dos sujeitos para o exercício da sua autonomia?

Analisemos, então, uma situação, na qual o sujeito não alfabetizado com vasta experiência em pintura de imóveis, trabalhando de forma autônoma e sem supervisão, tenha sido solicitado a comprar e utilizar um produto desconhecido por ele, lançado no mercado há poucos anos. O referido produto era apresentado em duas versões: uma para parede e outra para piso. O vendedor do estabelecimento, considerando que o produto para parede também servia para piso, embora o manual não recomendasse isso, querendo livrar-se do estoque, ofereceu tal produto ao pintor e incluiu algumas tintas com validade vencida. Como o pintor não sabia ler as informações do rótulo, confiou na ação de má fé do vendedor e utilizou o produto em toda a extensão da obra. Na inspeção final desse serviço o contratante ficou extremamente decepcionado ao constatar que as embalagens não correspondiam ao produto referente a piso e sim a parede, inclusive algumas apresentavam a validade vencida, o que causou constrangimento ao pintor que, envergonhado, declarou: “eu sou analfabeto”.

A segunda narrativa refere-se ao educando que, quando indagado sobre o motivo e o porquê de ter retomado os estudos, o mesmo declarou ser ex-funcionário de uma empresa de grande porte, na qual desenvolvia atividades de manutenção mecânica, prestando serviços a várias empresas durante cinco anos. Numa determinada ocasião foi feita uma seleção para ocupar o cargo de forma efetiva numa das empresas em que prestara serviços. O seu nome foi indicado pelo encarregado do setor que o motivou a participar do processo seletivo que consistiu na realização de uma prova escrita. Nessa prova o candidato teria que reconhecer e identificar algumas peças e instrumentos utilizados no trabalho, nomeando-as. O educando entregou a prova em branco e foi para casa, alegando ter esquecido o óculos. Vale registrar fragmento narrativo do educando: *“Pró, eu sabia o nome de todas as peças e a função de cada uma. Se eu soubesse ler e escrever, se eu não fosse analfabeto, além de escrever o nome das peças, falaria da função de cada uma, escreveria além do que a questão pedia. Eu sabia tudo, pró! Perdi uma oportunidade! Por isso estou aqui, meus colegas. Estou aqui para conhecer e saber mais e não passar mais por essa situação”*.

A terceira narrativa a ser apresentada consiste na história do educando da EJA que, aos 48 anos de idade e, incentivado pela esposa, resolveu matricular-se com o objetivo de aprender a ler e escrever. Esse educando foi acompanhado pela pesquisadora durante dois anos e na pesquisa foi mencionado pelo nome fictício de Francisco.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

Francisco nasceu no interior da Bahia e, quando adolescente, ingressou no mercado informal de trabalho para ajudar aos pais nas despesas do lar. Ainda jovem, casou-se e teve 4 filhos. Por muito tempo exerceu várias atividades na condição de autônomo; ele sempre foi curioso e, através da sua curiosidade, aprendeu algumas atividades profissionais, dentre elas a de encanador, a qual exerceu durante 14 anos e, com isso, conseguiu garantir o sustento da família e investir na educação formal dos filhos.

Ao entrar na sala de aula, aparentemente nervoso, por carregar expectativas e ansiedade, compartilhou da sua alegria de estar na escola, anunciando: “... *Eu conheço todas as letras. Eu só não sei juntar. Eu quero aprender a juntar as letras para saber mais sobre as coisas*”.

Embora conhecesse as letras e se apropriasse desse código para tentar se comunicar e se relacionar com as pessoas e com o mundo, ele queria mais. Ele queria ir além! Ele trouxera à sala de aula familiaridade com a língua materna através da comunicação verbal, mas ele queria ampliar a sua comunicação, redimensionando a sua leitura de mundo, através da leitura da palavra. Ele já sabia muitas coisas. Essas “coisas” que ele se referia são as suas experiências, suas vivências e saberes que o fizeram e o fazem ler o mundo.

No segundo ano na escola, ainda em processo de alfabetização, Francisco levantou a mão e solicitando a palavra, disse: “Pró, gostaria de dar um depoimento”. E com voz emocionada relatou: “*Meus colegas, hoje estou tão feliz! Pela primeira vez na vida, durante meus 12 anos de trabalho como encanador, eu consegui fazer um orçamento; e fiz sozinho! Consegui escrever o nome das peças. Fiz a lista de material que uso no meu trabalho. Depois que fiz mostrei ao meu chefe. Ele disse que estava tudo certo*”. Nesse momento Francisco recebeu aplausos de todos os colegas da turma.

Para alguns essa conquista pode não significar muita coisa, mas para ele significava muito. A professora, feliz com a conquista de Francisco, salientou que, até então, não havia ensinado à turma a fazer um orçamento. O educando assim o fez. E fez sozinho! O que Francisco fizera foi transportar os conteúdos escolares para as atividades do seu trabalho e resolver situações do cotidiano para atender às suas necessidades, sendo sujeito e arquiteto de sua aprendizagem de forma autônoma. Ressignificou o que aprendera na escola.

Vale ressaltar que a expressão “eu sou analfabeto” que aparece nas narrativas que ilustram o início desse trabalho e, implicitamente, na fala de Francisco. Mas, o que é ser analfabeto? O que dizem os teóricos de alfabetização a respeito disso? Quando uma pessoa está alfabetizada de fato? Soares (2005), nos alerta para a difícil tarefa de reconhecer os atributos e condições que convergem para a qualidade e caracterização da alfabetização e, ainda, ressalta as equivocadas classificações dos termos: alfabetismo/analfabetismo e alfabetizado/analfabeto, considerando a amplitude do significado das terminologias e a relatividade dos conceitos quando aplicados à análise e comparação das diversas situações que envolvem a leitura e escrita, tendo em vista os diferentes níveis de leitura e de escrita.

Nas narrativas apresentadas, os sujeitos recorriam às pessoas alfabetizadas na tentativa de solucionar os problemas que exigiam o conhecimento da leitura e da escrita. Assim, decifrar uma mensagem, um aviso, um comunicado, saber as instruções da prova de seleção ao cargo e ler as orientações contidas no rótulo do produto são exemplos disso.



Simultaneamente, os sujeitos adquiriam um determinado grau de alfabetismo no exercício dessas práticas, considerando que fazer uso da língua escrita é uma das propriedades da alfabetização.

Através do convívio com outras pessoas e do contato com o objeto de conhecimento e, ainda, por meio das práticas sociais de letramento, seja no trabalho, na família – com os filhos - na comunidade, isto é, nos diversos espaços de aprendizagem, Francisco ampliou a sua comunicação e, conseqüentemente, a sua relação com a leitura e a escrita. Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se dizer que Francisco e os dois educandos não são analfabetos, considerando que realizavam o exercício da língua escrita na vida diária. Soares (2005) nos questiona: quando um ‘analfabeto’ ouve a leitura de uma notícia de jornal feita por um ‘alfabetizado’ ou pede que escreva, por ele, uma carta, não está fazendo uso da escrita? Agindo assim, também não estaria exercendo a sua autonomia?

Frequentemente a palavra autonomia é utilizada para designar uma pessoa independente, que busca realizar seus objetivos, sem depender do outro ou até mesmo, aquela pessoa que decide por si e age livremente sem interferência externa. Mas afinal, o que vem a ser autonomia?

O termo autonomia é utilizado de diferentes formas a depender do contexto e da abordagem. Foi indispensável, portanto, a análise da palavra nas dimensões: filosófica, política, humana, psicológica e educacional como forma de buscar aspectos fundantes para o estudo da temática. A palavra autonomia vem do grego, *autos* que significa por si só e *nomós* – lei, território. Consiste na capacidade de gerir a si mesmo.

Na dimensão filosófica, o [conceito](#) de autonomia confunde-se com o de [liberdade](#), baseando-se na condição do sujeito de tomar suas próprias decisões, com premissa na [razão](#). Segundo Ramos (2008), para Kant, consiste na faculdade e no exercício de o ser humano estabelecer os próprios padrões morais de comportamento sem a influência de fatores externos. O sujeito só pode ser considerado autônomo se as suas ações são verdadeiramente suas, sem interferência e sem motivação de influências externas. O sujeito autônomo é motivado pela capacidade de autodeterminação e autogoverno. O oposto da autonomia é a heteronomia, na qual a vontade é ditada pelos objetos do desejo e não mais pela razão. Na Ciência política, autonomia consiste na condição um Estado, país, território ou organização de estabelecer com [liberdade](#) suas próprias [leis](#) ou [normas](#). Adentrando na dimensão humana, tendo por base o materialismo histórico de Marx, o conceito de autonomia foi construído historicamente, considerando a interação do ser humano com o ambiente, as relações sociais e, ainda, o homem ante a divisão do trabalho. De acordo com Rzatki (2008), o entendimento da autonomia do ser humano em Marx nasce em conjunto com o próprio entendimento ontológico do ser humano, onde ele é senhor de seus atos e responsável pela construção de sua realidade.

No âmbito da Psicologia, autonomia se dá quando um indivíduo pode fixar seus próprios objetivos, escolher os meios para a sua consecução, realizar a avaliação dos meios empregados e objetivos visados, de forma bastante independente de outras pessoas, e julgar o grau de consecução dos objetivos de forma realista (BRUNNER, 2007, p.144).

Conforme Kesselring (1993), Piaget caracteriza autonomia como a capacidade de coordenação de diferentes perspectivas sociais com o pressuposto do respeito recíproco.



Ele enfatiza que o florescer do pensamento autônomo e lógico operatório é paralelo ao surgimento da capacidade de estabelecer relações cooperativas. Ser autônomo significa estar apto a cooperativamente construir o sistema de regras morais e operatórias necessárias à manutenção de relações permeadas pelo respeito mútuo.

No aspecto educacional, a palavra autonomia está relacionada à condição do sujeito aprendente organizar-se tendo em vista da concretização de seus objetivos. O indivíduo direciona os saberes para as suas vivências e vice-versa na tentativa de solucionar e enfrentar situações do cotidiano, buscando informações e conhecimento. Freire (1996), em sua obra intitulada “Pedagogia da autonomia”, propõe uma pedagogia fundamentada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando; discute a formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativa em favor da autonomia do ser dos educandos.

De acordo com Zatti (2007), essa temática recebe, em Paulo Freire, um significado sócio-político-pedagógico. Assim, a autonomia é a condição sócio-histórica de um indivíduo ou grupo que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação. Conquistar a própria autonomia implica, para Freire, em libertação das estruturas opressoras. O conhecimento deve ser ensinado no sentido de favorecer e promover a autonomia do indivíduo. Para isso, Freire (1996) salienta que a autonomia é conquistada gradualmente, é processo que consiste no amadurecimento do ser para si, portanto, a educação deve possibilitar experiências que estimulem as decisões e a responsabilidade. Zatti (2007) anuncia que, tanto em Freire quanto em Kant, o conhecimento técnico deve ser ensinado com vistas à promoção do ser humano, de sua autonomia.

A partir do estudo das duas categorias: autonomia e sujeitos alfabetizando, observou-se uma estreita relação entre elas, uma vez que a apropriação da escrita e leitura pelo sujeito contribui de maneira significativa para a construção da sua autonomia, especificamente, nas práticas sociais e situações que exigem uso da leitura. Isso não quer dizer que o sujeito não alfabetizado ou em processo de alfabetização não tenha autonomia frente às situações ou desafios impostos diariamente através das ações individuais ou coletivas. Conforme apresentado, os sujeitos da EJA se destacam em suas trajetórias de humanização; são protagonistas e isso perpassa pela sua ação, pela sua atitude e postura, pelo seu fazer e a forma de operar no mundo; tudo isso traduz a sua autonomia.

Quanto ao contexto que requer a utilização da leitura para decifrar o que está sendo apresentado, foi observado que o sujeito não alfabetizado tem a sua autonomia circunscrita ao uso e prática social da leitura, recorrendo à outra pessoa para mediar a situação em questão. Isso significa dizer que, ao utilizar essa estratégia, antes precisou decidir e elaborar a sua ação, o que perpassa pela sua autonomia. Nada obsta dizer que uma pessoa alfabetizada ampliará seus raios de possibilidades de agir com mais autonomia.

Por outro lado, suponhamos que um sujeito alfabetizado e com elevado nível de letramento esteja envolvido numa situação que exige um conhecimento técnico ou ‘poder’ para decidir a respeito do que está sendo apresentado. Geralmente quando isso acontece, observa-se o uso da expressão: “não tenho autonomia para isso”. Esse sujeito poderá buscar o auxílio de um técnico competente para solucionar o problema



apresentado e também poderá recorrer à pessoa a quem de direito compete o decidir tendo em vista as relações hierárquicas.

Portanto, a pesquisa leva-nos a considerar que a autonomia se dá de forma relativa tanto para a pessoa alfabetizada como para a pessoa em processo de alfabetização ou não alfabetizada. Além de situações que envolvem a leitura e a escrita, o seu exercício será de acordo com a apresentação e abordagem do contexto e, a depender, o indivíduo poderá encontrar-se numa situação de heteronomia.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; Autonomia; Sujeitos alfabetizandos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In **Diálogos na educação de Jovens e adultos** organizado por Leôncio Soares, Maria Amélia de Castro Giovanetti Nilma Lino Gomes, Belo Horizonte: autêntica, 2005.
- BRUNNER, Reinhard. **Dicionário de psicopedagogia e psicologia educacional**. 5. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KESSELRING, Thomas. **Jean Piaget**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- RAMOS, Cesar Augusto. **Coação e autonomia em Kant**. Florianópolis, 2008.
- RZATKI, Diego Simão. **Autonomia humana em Karl Marx**. Florianópolis, 2008.
Disponível em: <tcc.bu.ufsc.br/Economia291772>
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 3. Ed. São Paulo: contexto, 2005.
- ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

OS SENTIDOS E OS SIGNIFICADOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA EJA PARA ESTUDANTES IDOSOS DO NÚCLEO DE ESTUDOS DA TERCEIRA IDADE/UFSC

MACHADO, Cássia Cilene de Almeida Chalá¹; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes²

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Professora no Colégio de Aplicação/UFSC, EPEJA/UFSC, cassiachala@yahoo.com.br

² Pós Doutora, Professora no PPGE/UFSC, Coordenadora do EPEJA/UFSC, herminialaffin@gmail.com

EIXO TEMÁTICO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO/LITERACIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

Refere-se a um artigo originário de um recorte dos elementos e das análises da minha pesquisa de mestrado desenvolvida no Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 2016, com estudantes idosos da EJA pertencentes à Rede Estadual e Municipal de Ensino de Florianópolis. Na referida pesquisa buscou-se compreender os sentidos do empoderamento a partir dos processos de escolarização na EJA para as pessoas idosas no contexto do NETI/UFSC, na cidade de Florianópolis/SC. Classifica-se a pesquisa como qualitativa e com características exploratórias, cujos procedimentos metodológicos adotados foram: o levantamento bibliográfico, a análise documental, bem como a técnica do grupo focal e as entrevistas (com três profissionais). Dialoga-se com teóricos como: Freire, Charlot, Bosi, Lisboa, entre outros; além do respaldo de documentos legais e de orientação de Educação, dentre eles: as Diretrizes para o Funcionamento dos Núcleos de EJA da Secretaria Municipal de Florianópolis e as Diretrizes do CEJA da Secretaria de Estado da Educação. A pesquisa evidencia as dimensões que a escolarização ocupa na vida dos estudantes idosos, tornando-se essencial para o processo de empoderamento. Nesse intuito, a questão a ser discutida nesse artigo é: que sentidos e significados têm a escolarização na EJA para os estudantes idosos do NETI/UFSC? O processo de investigação possibilitou algumas constatações dentre elas que a escolarização para os participantes da pesquisa vem como possibilidade de se perceberem como pessoas de saberes e de cultura e, que, no momento em que a pessoa idosa percebe-se protagonista da sua vida, busca maior reconhecimento e valorização no espaço familiar e social, bem como assume uma postura positiva perante a velhice.

Palavras-chave: Escolarização na Educação de Jovens e Adultos; pessoas idosas; empoderamento; participação e reconhecimento social

INTRODUÇÃO



Este trabalho traz um recorte dos elementos e das análises de minha pesquisa de mestrado, desenvolvida no Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI) da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2016, com estudantes idosos da Educação de Jovens e Adultos pertencentes à Rede Estadual e Municipal de Ensino de Florianópolis.

A escolha do Núcleo de Estudos da Terceira Idade, como lócus de pesquisa, justifica-se mediante os seguintes fatores: por se tratar de um espaço público de oferta de EJA (ensino fundamental e médio), por possuir um número significativo de estudantes idosos, por ofertar aulas diurnas e por possuir uma localização privilegiada¹⁶ na cidade.

Nessa investigação buscou-se compreender os sentidos do empoderamento a partir dos processos de escolarização na EJA para as pessoas idosas no contexto do NETI/UFSC, na cidade de Florianópolis/SC.

Para tanto, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa do tipo exploratória, com procedimentos metodológicos que envolvem análise documental, cujos procedimentos metodológicos adotados foram: o levantamento bibliográfico, a análise documental, bem como a técnica do grupo focal e as entrevistas.

As entrevistas (semiestruturadas) foram realizadas com a coordenadora do NETI, a professora da EJA (na função de articuladora no ano de 2016) e a coordenadora do Núcleo da EJA Centro I (Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis), as quais surgiram da necessidade de aprofundamento sobre as questões apontadas pelos participantes idosos da pesquisa.

Com relação ao grupo focal, fez-se o convite aos estudantes com faixa etária entre 60 anos ou mais da EJA (ensino fundamental- 1º e 2º segmentos) e do CEJA (ensino médio) pertencentes ao Núcleo de Estudos da Terceira Idade/UFSC e 11 (onze) pessoas¹⁷ demonstraram interesse em participar da pesquisa, ou seja, 10 (dez) pessoas do sexo feminino e 1 (uma) do sexo masculino. Como se tratava de um convite não houve a adesão de estudantes¹⁸ do 1º segmento da EJA pertencente à Secretaria Municipal de Educação.

Os resultados desse processo de investigação trouxeram algumas constatações a partir da técnica do grupo focal, das entrevistas com três profissionais e das articulações teóricas, respaldadas em Freire, Charlot, Lisboa, dentre outros; além de ter o aporte em documentos legais e de orientação pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, especialmente da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e da Secretaria de Estado da Educação.

Cabe destacar que os estudantes idosos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos no NETI/UFSC, em sua maioria são pessoas que, pelas circunstâncias da vida,

¹⁶ Localização privilegiada diz respeito a um local que facilite a locomoção dessas pessoas (ex: com fluxo intenso de ônibus para diferentes bairros e paradas de ônibus próximas ao NETI/UFSC).

¹⁷ Com o propósito de resguardar a identidade dos indivíduos que participaram da pesquisa foram criados nomes fictícios para eles.

¹⁸ Uma professora da EJA que trabalha no NETI/UFSC comentou que os estudantes do 1º segmento possuem certo receio em enfrentar algumas situações. É um grupo que possui uma tendência (resistência) em não se expor muito, sentem-se envergonhados e inseguros (com baixa autoestima), necessitando um grande empenho dos professores para convencê-los a participar de outras atividades e para não se acomodarem. Destaca que alguns estudantes quando estão avançando em suas aprendizagens não querem mudar de segmento (turma) porque se apegam demais aos professores e aos colegas.



distanciaram-se do percurso escolar ofertado no sistema regular de ensino e que a modalidade (EJA) veio nessa fase da vida, como uma possibilidade de início ou continuidade nos estudos, mas principalmente foi o momento em que estão dispostas a pensar e agir conforme as suas vontades.

Compreende-se que muitos são desafios enfrentados em nosso país por aqueles que conseguem ir além dos 60 (sessenta) anos de idade, dentre eles: a escassez de políticas públicas voltadas à velhice, à distribuição desigual de recursos públicos entre as gerações já apontadas como excluídas, à alteração na estrutura familiar, etc.. Contudo, é preciso identificar os enfrentamentos sociais que afetam a pessoa idosa, para que se busque um olhar crítico em relação a esse contexto.

Assim sendo, o diálogo com Paulo Freire e Bernardo Charlot tornou-se imprescindível. Para Freire, a disparidade social foi sempre motivo de muita preocupação, por isso que seu maior legado é para o povo - para que ele tenha coragem de libertar-se e humanizar-se - motivo pelo qual fez com que esse educador/pensador nunca foi visto com bons olhos pelos opressores de nossa sociedade (FREIRE, 2006). Afonso (2010, p. 6) salienta que Freire “[...] fez-nos acreditar que nós, homens e mulheres, como seres históricos, temos a capacidade de modificar a história e nela desenvolver a possibilidade de uma inserção crítica”.

Bernardo Charlot (2000, p.59) ao inferir que toda pessoa ao nascer ingressa em um mundo no qual estará submetida à obrigação de aprender, significa dizer que cada pessoa “[...] nasce com a necessidade de aprender tudo. Não traz consigo instintos que o ensinem tudo o que deve saber sobre como se alimentar, como se defender, como se relacionar com os outros” (CHARLOT, 2000, p.54), mas exige essas aprendizagens.

Entende-se que a escola é um dos locais onde as pessoas aprendem, cuja função primordial é instruir. Trata-se de um lugar em que as relações com o(s) saber(es), prioriza um saber elaborado (que representa a cultura dominante) o qual é utilizado como instrumento ideológico de dominação/opressão, portanto, segundo Freire há uma necessidade que os estudantes das camadas populares se apropriem da cultura/linguagem padrão como mecanismo de resistência, pois para ele é preciso dominá-la “[...] não só para sobreviver, mas *sobretudo* para lutar melhor contra a classe dominante” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 81, grifo do autor).

METODOLOGIA

Com o intuito de trazer ao debate os resultados do processo de investigação, faz-se necessário evidenciar algumas constatações a partir dos relatos dos participantes do grupo focal em consonância com articulações teóricas, visto que suas falas vêm impregnadas de sentidos e significados atribuídos a escolarização da EJA¹⁹ no

¹⁹ De acordo com Laffin (2012) os processos educativos no NETI/UFSC tiveram início em 2007 por meio da criação de um curso - projeto de extensão o qual foi pensado, elaborado e executado por professores/pesquisadores pertencentes ao Centro de Ciências da Educação/UFSC - denominado *Leitura e Escrita para Idosos e Adultos*. E, em 2009, conforme a referida pesquisadora, com a implantação da EJA no NETI/UFSC alguns direitos foram contemplados, como: o fato de os estudantes pertencerem ao cadastro da Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria fornecer uma equipe de docentes para o trabalho pedagógico, os estudantes terem o direito ao auxílio-transporte e à alimentação escolar. Em 2015 mediante o empenho e a luta dos estudantes (com o apoio de professores e da coordenadora do



NETI/UFSC apontando para uma perspectiva emancipatória, isto é de engajamento social e político.

Salienta-se que os protagonistas desse estudo possuem diferentes origens, vivências, situações financeiras, relações familiares, condições de saúde, crenças, costumes e modos de ser, pensar e agir diversificados. São pessoas das camadas populares que iniciam/voltam à escolarização da Educação de Jovens e Adultos na etapa da vida definida como velhice.

Compreende-se que tomar a decisão de iniciar/retomar os estudos depois de (muitas) décadas sem o acesso à escolarização não é uma tarefa fácil; entretanto, pouco se sabe sobre o que mobiliza os sujeitos idosos a ingressarem na Educação de Jovens e Adultos nessa fase da vida.

Os participantes da pesquisa da EJA do Núcleo de Estudos da Terceira Idade /UFSC revelam que o ensino lhes possibilita uma postura diferente em situações do seu dia a dia e perante a sociedade, de modo que uns se percebem mais atuantes do que outros, mas todos trazem positivamente a experiência escolar na EJA, principalmente por estarem convivendo e aprendendo com pessoas da sua geração (ou de uma geração próxima a sua) e por se sentirem valorizados e respeitados por todos (professores, colegas e funcionários do NETI/UFSC).



Eu não quero parar de estudar porque aqui a gente percebe que tem valor, ninguém ri da gente, a gente é muito unida. Quando um precisa da ajuda do outro, todo mundo quer ajudar. [...] E olha! Demorou muito para eu voltar a estudar, mas está valendo muito a pena (DENISE, 68 anos, 2º segmento - EJA).

Aqueles participantes que se percebem mais atuantes relatam que eles próprios decidem o que fazer de suas vidas, pois não mais precisam ser ajudados em situações que exijam o uso da leitura e da escrita, além de serem mais participativos nos acontecimentos da sociedade.

Outros participantes que não se veem tão atuantes em suas vidas apresentam certo grau de dependência dos familiares (moram com parentes, não mais administram suas finanças, possuem problemas de saúde, etc.), revelam que a EJA vem ajudando a superar problemas pessoais e a encontrar sentido para suas vidas. No relato de Sandra é possível constatar esse certo grau de dependência, como também o quanto a EJA tornou-se importante para sua vida:

Eu acho que a EJA tem me ajudado a superar um monte de problemas que eu tenho, sabe! O que eu queria era morar sozinha, mas não dá. [...] Acho que aqui é o lugar que mais sou feliz e onde eu tenho vontade de viver (SANDRA, 75 anos, 2º segmento - EJA).

A maioria dos participantes da pesquisa entendem que a escolarização na EJA está contribuindo para mudanças em suas vidas, pois agora com o saber escolarizado se encontram em condições de opinar, decidir, participar das discussões e

NETI/UFSC) fizeram valer o direito à continuidade nos estudos, trazendo para o Núcleo o ensino médio ofertado pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA, pertence à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.



decisões na família, em sala de aula, na comunidade, em diferentes situações em sua vida em sociedade.

Também salientam a importância de conviver com colegas adultos e idosos, pois entendem que são mais valorizados e respeitados pelo grupo, de modo que essa união contribui para melhoria dos vínculos afetivos, para a autoestima, para ter mais segurança de expor suas ideias (em sala de aula e fora dela), para ter coragem de conduzir e decidir situações em suas vidas, bem como ter vontade de aprender cada vez mais para concretizar projetos pessoais e em sociedade.

Muitos participantes relataram que a EJA possibilitou enxergar a velhice de outra forma, isso porque se percebem no espaço do NETI/UFSC mais fortalecidos e felizes. Contam que a chegada até o NETI/UFSC ocorreu por indicações de profissionais da área da saúde, de pessoas conhecidas (familiares e amigos) e até mesmo por pessoas desconhecidas (pessoas que encontraram na rua).

Eu quero dizer para muitas pessoas que não desanime porque a vida é bonita e tem que ser aproveitada. E a EJA e o CEJA está aí, fortalecendo a terceira idade de uma maneira muito especial, muito legal (ILZA, 75 anos, E.M. – CEJA).

Portanto, as experiências na EJA vêm contribuindo para que essas pessoas não tenham ‘medo da liberdade’, bem como aqueles estudantes que se encontram em condições de tomar decisões sobre as suas vidas acabam incentivando outras pessoas a agirem desse modo, visto que suas conquistas tornam-se mais significativas quando conseguem conscientizar outras pessoas de seu grupo social a voltar/iniciar a estudar ou mesmo incentivando-as a lutar contra as injustiças sociais.

Essas pessoas idosas procuram envolver a comunidade em suas causas sociais (na luta contra o preconceito e a discriminação perante a velhice), pois o convívio com professores, colegas da EJA, profissionais do NETI/UFSC, familiares, vizinhos e o aprendizado na modalidade estão propiciando que esses estudantes se percebam capazes de agir com/no mundo de maneira consciente.

Freire (1980, p.40) salienta que todo “[...] homem não pode participar na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la.

Cabe salientar que Freire buscou aproximar o *empowerment*²⁰ da noção de classe social, o qual não se trata de um processo de natureza individual e, sim, de um processo dirigido às classes oprimidas da sociedade brasileira.

Portanto, o *empowerment* de classe social envolve todo aquele pertencente à classe dominada que “[...] por suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se [...] [empenham] na obtenção do poder político” (FREIRE; SHOR, 1986, p.138). Ocorre quando o próprio grupo decide lutar por mudanças no contexto social ao realizar ações que levam a evoluir e a se fortalecer. A liberdade para Freire se adquire

²⁰ O termo *empowerment*, utilizado por Paulo freire, advém dos Estados Unidos, um país com uma realidade totalmente diferente do Brasil, aliás, conforme enfatizado pelo próprio autor- de toda América Latina. Sua escolha em mantê-lo na forma original se deve pelo fato de que ao traduzi-lo estaria perdendo a riqueza de seu significado. No livro Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra, os autores Paulo Freire e Donald Macedo (1990) evidenciam essa riqueza de significados (na página 10).



pela conquista e não como um presente. Ela deve ser buscada constantemente. Tal processo tem a educação como sua frente de luta (FREIRE; SHOR, 1986).

CONCLUSÃO

O recorte da pesquisa buscou, mesmo que brevemente, evidenciar os sentidos e significados da escolarização para estudantes idosos da EJA (Rede Estadual e Municipal) do NETI/UFSC, em Florianópolis/SC.

As pessoas idosas que estudam na EJA não querem ser vistas como “alheias” aos acontecimentos sociais nem mesmo aguardando a “benevolência” dos outros para serem valorizadas na sociedade e sim, querem expandir suas atuações, mostrando que a velhice não pode ser considerada uma fase limitadora das potencialidades. Haja vista que velhice bem sucedida²¹ envolve diferentes fatores dentre eles, a valorização e o reconhecimento social.

O saber escolar ganha sentidos na vida dos participantes da pesquisa, pois o acolhimento, a alegria e o reconhecimento que possuem no espaço do NETI/UFSC **tornam a vontade de estar juntos**, ainda mais intensa.

O fato das turmas de EJA/CEJA no NETI/UFSC receberem um público de mais idade (adultos e idosos) traz uma particularidade importante para o fortalecimento desse público, pois eles se sentem mais à vontade para expor as ideias, compartilhar experiências e expor as dificuldades, pois existe uma identificação com os demais colegas, tanto em nível de dificuldades e ritmo de aprendizagem como de experiências vividas (vida individual e contexto social) marcadas por desvalorização, submissão, opressão social.

Desse modo a/o EJA/CEJA no NETI/UFSC trouxe a possibilidade dessas pessoas refletirem sobre as suas vivências, de modo que a experiência individual passou a ser coletiva, transmitindo um sentimento de pertencimento e de grupo (relacionado com a identidade etária). De modo que o sentimento de pertencimento contribuiu para a autoconfiança dessas pessoas, como também para refletirem sobre suas vidas conferindo coragem para tomarem decisões, pois agora entendem que o próprio futuro não é algo predeterminado (LISBOA, 2003).

Portanto, os sentidos e significados da escolarização para os participantes da pesquisa se traduzem em **maior participação e reconhecimento social**, ou seja, adquirir o conhecimento sistematizado para ter maior visibilidade social, valorizar os seus saberes e buscar resistir a opressão social, pois não só querem realizar os projetos pessoais, os quais necessitam de mais independência perante as práticas sociais de leitura e escrita, como estão mobilizando pessoas das classes populares a voltar/iniciar a estudar, a se engajarem em movimentos sociais para discutir as condições das pessoas idosas, lutar por direitos, por melhores condições de vida etc., em que se tomam consciência do empoderamento que possuem.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Aparecida Valentim. **Educação e leitura em Freire: a atualidade de uma práxis**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA CÁTEDRA UNESCO DE

²¹ Segundo Correia (2007, p.12) a velhice bem sucedida só se verifica quando há longevidade, saúde biológica e mental, interação social, competência social, controle e autonomia, bem-estar e atividade.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 1., 2010, João Pessoa/PB. **Anais...** . João Pessoa/PB: Editora Universitária UFPB, 2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORREIA, Paula Suzana da Silva. Velhos são os trapos: mito ou realidade? **Portal dos Psicólogos.** 2007. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0340.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____.; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo.** 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LAFFIN, Maria Hermínia L. F. Alfabetização de idosos e adultos ou leitura e escrita? **Rev. Port. de Educação.** v. 25, 2012. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37425876007>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

LISBOA, Teresa Kleba. **Gênero, classe e etnias: trajetórias de vida de mulheres migrantes.** Florianópolis: Ed. da UFSC; Chapecó: Argos, 2003.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

UM ATO DE CORAGEM: TRAJETÓRIA DE UM LEITOR EM FORMAÇÃO

Josilene de Souza Santos

¹ Mestre em Educação, Professora do Departamento de Ensino Fundamental do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ), E-mail: jrastoldo@yahoo.com.br

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS/LITERACIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

O presente trabalho é um recorte de minha pesquisa de mestrado e teve por objetivo retratar a trajetória de José, um dos sujeitos entrevistados na classe de educação de jovens e adultos (EJA). Oriundo de uma família humilde do Maranhão, aos 14 anos de idade precisou interromper os estudos para ajudar no sustento de casa. Seu depoimento foi marcante para minha compreensão sobre os sentidos de saber ler e escrever. José e sua história me impulsionaram a entender melhor como se dão processos de formação de leitores e escritores. Por meio da entrevista foi possível conhecer um pouco de sua trajetória escolar descontínua e a coragem necessária que teve para romper com preconceitos internos e externos e dar continuidade aos estudos. A realidade sofrida não ofuscou a sua esperança e tampouco a sua coragem.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação de Leitores e Escritores; História de Vida.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte de minha pesquisa de mestrado, intitulada *Práticas de leitura e escrita na educação de jovens e adultos: como formar leitores e escritores?* – Vinculada à Linha de Educação Inclusiva e Processos Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O estudo teve por objetivo investigar as práticas pedagógicas de leitura e escrita — desenvolvidas em uma classe de um programa de educação de jovens e adultos (PEJA I, Bloco II) oferecido em uma escola municipal do Estado do Rio de Janeiro, no turno da noite, em um semestre letivo.

Observei sistematicamente e verifiquei as práticas pedagógicas de leitura e de escrita desenvolvidas por uma professora de anos iniciais do ensino fundamental, com alunado alfabetizado, entendendo que, neste Bloco, dever-se-iam dar atividades de consolidação / continuidade da formação de leitores e escritores. A Metodologia, de natureza qualitativa, dispôs de instrumentos como: diário de campo, entrevistas semiestruturadas e uma ficha de perfil dos sujeitos da pesquisa. Entretanto, para este trabalho, optei por retratar a história de vida de José, que representa a realidade verídica dos sujeitos da EJA.



HISTÓRIA DE JOSÉ: RETORNO AOS ESTUDOS

José nasceu no estado do Maranhão, aos oito anos de idade começou a estudar e aos 14 anos precisou interromper os estudos para ajudar no sustento de casa. Nascido em uma família humilde, o trabalho se tornou a única forma de sobrevivência e estudar ficou para os planos do futuro. Um futuro incerto, mas cheio de esperanças de que acontecessem mudanças positivas diante de uma realidade tão sofrida.

Ao longo da entrevista, José ficou comovido ao lembrar e contar a difícil época de sua vida. Permaneceu alguns instantes em silêncio, prendendo o choro, porque as lembranças eram duras e inesquecíveis.

O retorno à sala de aula não aconteceu de repente. Foi necessário criar coragem e romper com preconceitos internos e externos para dar continuidade aos estudos. Galvão, Di Pierro (2007, p. 17) ao se referirem ao preconceito contra o analfabeto e os sujeitos com trajetórias escolares descontínuas, afirmam:

Aqueles que se aventuraram na migração para cidades maiores em busca de melhores condições de vida e trabalho, no entanto, tiveram que enfrentar com mais frequência situações de preconceito e responder aos desafios dos novos contextos, em que os usos da leitura e da escrita são mais difundidos, permeando a vida cotidiana e as relações sociais.

A afirmação das autoras explica a realidade de José e de muitos sujeitos que chegam à cidade grande e enfrentam preconceito por não dominarem o código escrito. Quando perguntei se ele sofreu ou ainda sofre discriminação por ter pouco estudo, a resposta foi:

Olha só, preconceito a gente sofre quase todos os dias. Principalmente, às vezes, até mesmo dos colegas. É... chama você de burro, fala: “Olha aí, tá vendo? Você não estudou!” E eu acho que é preconceito, entendeu?

A humilhação vinha, em grande parte, dos próprios colegas de trabalho que se sentiam no direito de ofender por terem “intimidade” e conviverem todos os dias no mesmo ambiente. Questionei José sobre a sua postura: “Você presencia isso no seu trabalho. Você não fala nada?” E a resposta não poderia ser mais inteligente:

Não, eu deixo rolar. Eu acho que as pessoas pensam que você não estudou porque você não quis, porque... é... não tinha vontade de estudar, fugia da escola ou ia brincar. Eu acho que as pessoas não conhecem a sua vida passada, a sua vida na infância, aí eu acho que criticam por não saber. Eu acho que se soubessem, eu acho que não criticariam.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

Para José, a melhor resposta às humilhações sofridas é: “[...] melhor você estudar e depois dar a volta por cima e falar: ‘Agora eu consegui, graças a Deus, eu tô legal e ninguém vai me chamar de burro mais’”. Não “vale a pena explicar”, segundo ele, porque as pessoas desconhecem a história de vida e reproduzem os preconceitos sem se darem conta da injustiça que estão cometendo.

Como *flashes* na memória, José contou a sensação de, ao voltar do trabalho, ficar observando na porta da escola a movimentação das pessoas e de se achar “velho” para reviver tudo aquilo. Os sentimentos foram diversos: vergonha, timidez, falta de coragem, ansiedade... só de pensar em estudar novamente. Foi difícil, mas em setembro de 2011, por incentivo de sua esposa, que também se matriculou na escola, ele fez a matrícula e começou a estudar.

Passou pelo PEJA I, Bloco I, mas ficou no máximo duas semanas, já que era alfabetizado e não teria sentido permanecer em uma turma de alfabetização. Assim, deslocou-se para a turma da professora Lia, do PEJA I, Bloco II e segue até o momento com assiduidade e interesse.

Para José, o significado da aprendizagem da leitura e da escrita é fundamental:



Pra mim é tudo. É muito importante. Porque eu acho que a pessoa que não sabe ler nem escrever não é ninguém, porque... já pensou, você chega em um lugar, você vê o que tá escrito ali, sabe ler, você... é até melhor pra você se informar das coisas. Pra você poder procurar um médico, um hospital, ir atrás de um emprego, você sabendo ler tudo é mais fácil. Você não sabendo ler nem escrever, eu acho que seria a coisa mais complicada de sua vida.

A pessoa que não sabe ler e escrever é descrita como “ninguém”, o que está reforçado no imaginário social por um pensamento abissal e cartesiano (SANTOS e MENESES, 2010, p. 1) que “produz como inexistentes” os sujeitos não dominantes do código escrito. José argumenta que para realizar as práticas sociais vitais do dia a dia é preciso ter um conhecimento escolar. Entretanto, não percebia que realizava essas práticas fora da escola. Executava cotidianamente essas atividades e não se dava conta de que era possível realizá-las com pouco estudo.

A leitura já era praticada por ele fora da escola, e foi aperfeiçoando-a à medida que passou a usá-la com mais frequência:

Leio agora todo dia. Quase leio todo dia porque eu sempre leio jornal, e eu trabalho, também, fazendo entrega, e tem que ler as notas fiscais, tem que ler os produtos, então, todo dia eu estou lendo.

Desse modo, José manteve contato com a prática da leitura e, conforme seu relato, ela foi se tornando cada vez mais frequente, devido à necessidade do trabalho. Quando foi perguntado se aprender a ler era fácil ou difícil, respondeu: “se você tiver



força de vontade se torna fácil. Se você não tem força de vontade, aí tudo é difícil”. O ato de ler é trabalhoso e requer um engajamento para se realizar. O gosto pela leitura só nasce após o muito trabalho que o aprendizado exige. Antes, necessita-se de muito esforço e trabalho.

O aprendizado da escrita se mostrou, para José, mais complicado do que o da leitura. “Escrever pra mim já é um pouco difícil. Até porque a minha caligrafia eu acho péssima” (começou a procurar algum papel com a sua letra). Para José, a escrita se associa, em primeiro lugar, à caligrafia, antes mesmo de pensar na possibilidade de comunicar-se sem estar presente em qualquer situação. A perenidade do escrito, sua permanência subsumem-se em detrimento do desenho da letra — aspecto tão valorizado pela escola, em tempos em que tantos de nós não fazemos mais uso dela, substituindo-a pela tecnologia dos microcomputadores. O fato de não ter uma caligrafia como descreveu “emendadinha do início ao fim”, torna sua letra “feia”, o que se confunde como dificuldade de escrita. Apontou, ainda, ter dificuldade com a ortografia e a pontuação. Disse confundir muitas letras e ter dúvidas em como pontuar seus escritos.

Segundo José, quando está em casa, faz o uso da escrita, conforme seu relato:

Ah, eu escrevo tudo! Lá em casa mesmo eu sento no sofá, pego o meu caderno, aí eu pego o livro, começo a copiar algumas coisas ou, então, eu peço a minha filha para ditar algumas palavras pra mim e vou escrevendo, pra ver se no final eu escrevi certo. Só que nos pontos, nas vírgulas que eu erro muito, entendeu?

Neste relato, José apresenta a concepção de escrita que se identifica com o uso que na escola se faz dela: a cópia, o ditado, como se essas atividades fossem capazes de produzir escritores autônomos e independentes. Toda a escrita se associa, inexoravelmente, a processos de reproduzir a palavra do outro, como sujeito que nada tem a dizer.

Por mais que haja dificuldade, José não deixa de escrever. Faz uso da escrita diariamente, apesar de se contradizer, afirmando também que não escreve todos os dias. Seu contato com a escrita não se restringe ao ambiente de trabalho, mas os variados usos e funções da escrita nos contextos sociais de sua vida são menores, diante das práticas simuladas que reproduz da escola, como possibilidade de melhorar a escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entrevistar José foi um privilégio, pois em nenhum momento desistiu de retomar os estudos, apesar de todos os obstáculos que enfrentara em sua trajetória escolar descontínua.

Ao longo da entrevista era notável a sua força de vontade e entusiasmo para permanecer na escola e enriquecer o seu aprendizado. Tal motivação, não poderia deixar de ser divulgada em minha pesquisa de mestrado e neste artigo, porque trata-se de uma história de vida muito rica e encorajadora para todos.



O incentivo da esposa foi fundamental para encorajá-lo no retorno aos estudos. Em vários momentos, quando ele se sentia desanimado por não estar na “idade certa” e pelo medo do desafio de voltar a frequentar uma sala de aula, sua companheira o ajudava a refletir e vencer todos os medos em prol de seu objetivo – estudar. Ele a ouviu e aceitou o desafio e decidido falou para si mesmo: “Eu tenho que estudar! Ainda é tempo! Foi aí que entrei nessa escola, consegui a vaga e tamos aí”.

José reconhecia que a prática pedagógica da professora contribuía para o processo de aprendizagem da turma, já que as atividades de leitura e escrita aproximavam-se da realidade e do cotidiano dos sujeitos e de suas histórias pessoais, vinculando-as à história da formação do povo brasileiro e da produção da desigualdade, ultrapassando a visão conteudista e asséptica com que os currículos, em geral, organizam os saberes escolares.

De fato, acontecia uma troca entre alunos e professora. O diálogo era marcante em sala de aula e a prática da oralidade era incentivada constantemente, ora pela professora, ora pelos próprios alunos.

A timidez inicial de José não falou mais alto. O desejo em retomar os estudos calou a timidez e deu lugar à coragem. Coragem de se matricular e persistir. Um ato de poucos... somente daqueles que acreditam de alguma maneira em si próprios. Esse é José, tímido nas palavras, no modo de ser, mas corajoso nas decisões e na luta pelo aprender por toda a vida.

REFERÊNCIAS

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

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.



Eixo temático:

**PESQUISA EM EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**





ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

A FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR DA EJA E A PROFISSÃO DOCENTE: DO FORMAL AO REAL

Maria Avani Nascimento Paim ¹

¹ Mestranda em Educação de Jovens e Adultos pelo Programa de Pós-Graduação Em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Especialista em Língua Espanhola, Professora Auxiliar da UNEB; Membro do Grupo de Pesquisa FORMACCE Infância, EJA e Linguagens. . E-mail: avanipaim@hotmail.com

EIXO TEMÁTICO: A PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivos Identificar a formação inicial dos professores que atuam na EJA e Analisar o lugar da EJA nos cursos de formação de professores motivado pelo seguinte questionamento: qual a formação inicial dos professores que atuam na EJA? A metodologia pautou-se em uma abordagem qualitativa com uma pesquisa de campo para a qual utilizamos o questionário como elemento de coleta de dados. O universo da pesquisa foi constituído por 15 professores da rede municipal e estadual de ensino de algumas cidades da Bahia que atuam na EJA. Para a compreensão, discussão e análise dos dados coletados tomamos como base teórica a LDB 9394/96 e os autores Leoncio Soares (2008), Barcelos (2006), Paulo Freire (1996), Saviani (2005) e outros. Concluimos que, além de não haver formação específica do educador em nível de graduação para atuar na EJA as licenciaturas não contemplam nenhum tipo de introdução sobre esta modalidade para o licenciado. Ainda que esta seja uma modalidade reconhecida pela lei que rege a educação nacional, a EJA vive às margens dos poucos investimentos feitos para a educação e longe de ser uma das prioridades dos poderes públicos. É necessário não só reconhecer mas atender as especificidades e necessidades da EJA, entre elas a formação do educador desta modalidade.

Palavras-chave: Formação inicial. Educação de Jovens e Adultos. Docência

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos, EJA, reconhecida no artigo 37 da LDB, destina-se ao atendimento escolar daqueles que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos do ensino fundamental e médio na idade adequada (BRASIL, 1996). Constitui-se uma modalidade de ensino formada por sujeitos que apresentam um perfil especial. Pessoas desfavorecidas socialmente e que tiveram que abandonar a escola ou nunca tiveram acesso a ela porque tinham que enfrentar outras lutas em prol da sobrevivência. Pessoas com baixa estima, trabalhadores, donas de casa, idosos, negros, marginalizados que estão em busca de um espaço na sociedade e veem na escola essa possibilidade. Não é somente uma questão de aprender a unir as letras para ler as palavras, trata-se de



conhecer o mundo, refleti-lo, questioná-lo e aprender a reivindicar seus direitos de cidadão. Neste sentido, a formação do educador da EJA deve ser considerada como um ponto chave para compreender e atender as demandas destes sujeitos e suas especificidades. Apesar de ser tema de diversas discussões em congressos e fóruns, infelizmente, a formação do educador da EJA não tem feito parte do escopo de discussões nos cursos de formação inicial para professores, Licenciaturas e Pedagogia por ser, muitas vezes, considerada como uma modalidade que não necessita de um profissional específico. A educação de jovens e adultos é garantida pela lei 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira, quando em seu artigo 4º estabelece que o Estado deve oferecer educação pública mediante a garantia da oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as adequadas condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996). Subtende-se que a garantia de uma oferta escolar com características e modalidades adequadas às suas necessidades incluiria também a formação adequada aos profissionais docentes que atuarão com esses jovens e adultos trabalhadores, que apresentam uma diversidade cultural, histórica, social, de gênero, de raça, advindos de um processo de exclusão e que requerem uma atenção especial. Preconizada por Comenius desde o século XVII, seguida pela criação das escolas normais no século XIX, instituídas na França e em alguns outros países como Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra, incluindo Brasil, com o objetivo de preparar professores para a instrução popular, a temática relacionada à necessidade da formação do professor tem sido uma constante desde então até os dias atuais, haja vista o papel relevante que representa o docente para a educação e para a formação do sujeito cidadão (SAVIANI, 2005). Entretanto, o entendimento que ainda vigora em algumas instituições de ensino é que ensinar é apenas ministrar aula, discursar sobre um determinado tema ou conteúdo de uma área específica, mantendo-se os pressupostos de um paradigma conservador e tecnicista. De acordo com Leôncio Soares (2008, p.53) na década de 80 discutia-se a formação do professor, do pedagogo, do professor da educação infantil e do ensino fundamental, mas não era discutida a formação dos educadores de jovens e adultos, nem mesmo do alfabetizador de jovens e adultos. Ainda conforme este autor, as pesquisas têm mostrado que é muito incipiente o que as universidades e as escolas normais fazem em torno da formação dos professores e dos alfabetizadores de jovens e adultos. Neste sentido, faz-se necessário repensar o processo formativo dos licenciandos para a atuação destes na EJA.

Metodologia

O caminho metodológico percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa com uma pesquisa de campo. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Como elemento de coleta de dados foi desenvolvido um questionário com 15 professores que atuam na modalidade da EJA com os seguintes dados: formação; ano de



formação; tempo atuação na EJA; teve alguma formação sobre a EJA durante a graduação; teve formação (outras) para atuar na EJA; a falta de formação dificulta o trabalho com a EJA? Em que aspectos? Para a compreensão, discussão e análise dos dados coletados nos questionários dialogamos com autores como Leoncio Soares (2008), Barcelos (2006), Paulo Freire (1996), Saviani (2005) e a lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 9394/96.

Resultados e discussões

A partir dos dados coletados com o questionário aplicado aos professores da EJA, sujeitos desta pesquisa, os resultados obtidos indicaram que no item relacionado à formação do educador da EJA, 73% tem formação em áreas específicas e diversas e apenas 26% em Pedagogia e, quanto aos estudos sobre esta modalidade na graduação ficou demonstrado na pesquisa que apenas 6,6%, o equivalente a 1 sujeito, teve uma única disciplina sobre fundamentos da EJA, no curso Pedagogia. O resultado demonstra que permanece a estatística dos anos 80, colocada por Leôncio Soares (2008), no que se refere à não formação do educador para a EJA. Estes dados são ratificados com o resultado sobre o tempo de atuação nesta modalidade e o ano de formação em nível superior dos pesquisados. As respostas nos levaram a inferir que mais de 50% dos sujeitos tem de 10 a 25 anos atuando como educadores da EJA e não possuíam formação em nível superior quando começaram a trabalhar com esta modalidade, visto que para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental exigia-se apenas o Ensino Médio ou o Magistério. Este fato pode explicar o uso de metodologias próprias para a alfabetização de crianças na alfabetização de jovens e adultos, inclusive ainda nos dias atuais, o que pode estar causando a evasão desses sujeitos uma vez que não são levados em consideração as suas especificidades e necessidades. Barcelos (2006) em suas discussões sobre o processo de formação de professores coloca que a falta de formação e de um currículo próprio nos cursos de formação para compreender os mecanismos que envolvem os sujeitos da EJA deixa o docente mais inseguro e o que faz utilizar nas aulas os mesmos métodos que utiliza com os demais alunos. Isto é comprovado a partir da voz dos sujeitos da pesquisa quando 100% responde que as dificuldades do docente da EJA são advindas da falta de formação inicial e continuada específica para trabalhar com esta modalidade uma vez que esse grupo apresenta uma série de especificidades que precisam ser consideradas como coloca um dos sujeitos: “ trabalhamos com alunos especiais e para tanto deveríamos ser preparados para que pudéssemos obter melhores resultados. No entanto isso não acontece e vamos nos adequando de acordo com a nossa realidade, em todos os aspectos” (P15). Percebemos que a questão da formação inicial do educador da EJA é uma questão antiga, levando-se em consideração que no universo apresentado temos professores com 25 anos de docência nesta modalidade, entretanto, continua às margens das prioridades dos poderes públicos. É necessário não somente



reconhecer mas, principalmente, atender as especificidades e necessidades da EJA entre elas a formação do educador desta modalidade.

Considerações Finais

Percebe-se que no processo de formação do educador da EJA, que apresenta-se como de um fenômeno complexo, ainda persiste nos cursos de Licenciatura e Pedagogia a ideia de formação muito ligada ao ensino como treino, conhecimento de teorias e conteúdos disciplinares e fragmentados, muitas vezes desligadas da prática docente. Para Tardif (2007) na formação de professores ensinam-se as mais diferentes teorias sem relacioná-las com a prática pedagógica e na maioria das vezes construídas por professores que não conhece o contexto escolar. O professor ao exercer sua docência deverá perceber que o seu trabalho está voltado para possibilitar o desenvolvimento humano, social, político e econômico do país. A educação para o século XXI deverá possibilitar ao sujeito a construção de uma trajetória de vida cidadã em que o indivíduo tenha, merecidamente, acesso a todos os bens dispostos na Constituição Federal (1988), principalmente no que tange à educação, permitindo o desenvolvimento de competências exigidas no mercado de trabalho e proporcionando uma releitura do processo ensino-aprendizagem, ressaltando a autonomia e a práxis cotidiana no entendimento crítico e político. Ainda que se tenha observado mudanças em relação à preparação e formação do profissional da educação, percebe-se que no que tange ao professor da EJA esta é uma realidade que ainda não faz parte do atual contexto dos cursos de formação de professores. A ressignificação do processo de formação do professor deve-se fundamentar na certeza de que o ensino voltado somente para o aspecto específico de uma área, por si só, não forma. Formar-se perpassa também pela compreensão do senso de cidadania, de humanização, de ser cidadão.

Referências

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 28.06.2017

_____. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm. Acesso em: 18.07.2017

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.



SAVIANI, Dermeval. Historia da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação Santa Maria**, v.30, nº 02, p.11-26, 2005. Disponível em www.ufsm.br/ce/revista Acesso em 30.07.2017

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10ª ed., Vozes: Petrópolis-RJ, 2010





ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

**DE ONDE VENHO E COMO CHEGUEI:
O ACOLHIMENTO NO RECONHECIMENTO DE SABERES DO SESI BAHIA**

Fernanda Brito da Silva¹; Ana Paula Silva da Conceição²

¹ Mestranda em Educação de Jovens e Adultos, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB; Pedagoga, Coordenadora Pedagógica da EJA no SESI Bahia; Membro do Grupo de Pesquisa FormacceInfância, Linguagens e EJA. E-mail: nnandabrito@gmail.com.br;

² Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia-FACED. Professora Adjunta da UNEB e docente do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos - MPEJA – UNEB - DEDC I – CAMPUS. Coordenadora do grupo de Pesquisa FormacceInfância, Linguagens e EJA. Orientadora desta pesquisa. E-mail: anapp2010@gmail.com

EIXO TEMÁTICO: PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Resumo

Este artigo relata a experiência do Sesi com a prática do acolhimento na implantação da Metodologia de Reconhecimento de Saberes. A Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS), é um dos fundamentos do Projeto Nacional de cursos para a Educação de Jovens e Adultos, do Departamento Nacional do SESI - Serviço Social da Indústria. Foi aprovado em caráter de experiência pedagógica pelo Conselho Nacional de Educação, sendo descrito no voto final dos relatores como uma “experiência pedagógica inovadora”. Elegemos como objetivo deste trabalho investigar e entender a importância do acolhimento, etapa inicial do reconhecimento de saberes, realizada no Polo Salvador, do Sesi/BA. O Presente trabalho corresponde a uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como procedimento metodológico a Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial. Os fundamentos metodológicos estão embasados nos referenciais teóricos de Macedo (2010), Minayo (2015). Quanto a sua fundamentação teórica, este trabalho foi construído sobre o alicerce teórico de Arroyo (2005), Freire (1996), Gadotti (2014), Gonh (2014) e Laffin (2007). Como resultados, apresentamos uma reflexão acerca da importância da concepção de uma etapa que acolha os estudantes da EJA, no seu regresso escolar considerando a sua história, saberes e trajetórias de vida, necessária, em especial quando esse estudante participa de uma metodologia e proposta inovadoras, diferente das experiências de aprendizagem formal por ele vivenciada.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Reconhecimento de Saberes e Acolhimento.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

Introdução

Este artigo tem como problemática investigar o impacto do acolhimento para analisarmos a importância do mesmo, nesta etapa inicial da Metodologia de Reconhecimento de Saberes - MRS, do Projeto Pedagógico da Nova EJA do Sesi – Serviço Social da Indústria, para permanência dos estudantes no regresso à escola, em uma metodologia inovadora. O interesse pela pesquisa é motivado pela implicação da pesquisadora com o objeto de estudo, por meio da sua atuação como coordenadora pedagógica, na implantação da metodologia do reconhecimento de saberes, no Sesi Bahia. Esta investigação também é motivada pelo fato do Projeto Nova EJA contemplar uma metodologia inovadora e pioneira no Brasil, no que concerne à Educação Básica, que é a MRS. O curso e o Projeto que contempla a Metodologia de Reconhecimento de Saberes – MRS, foi aprovado pela Comissão de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE em 2016, em regime de experiência pedagógica, o qual será monitorado pela SECADI. Este tipo de metodologia que reconhece saberes é considerado pelo Marco de Ação de Belém, como um grande desafio para a aprendizagem na educação de adultos. A Unesco (2010, p. 20) afirma, que tanto os mecanismos nacionais quanto os esforços internacionais dão ênfase excessiva às habilidades e competências formalmente certificadas, raramente incluindo a aprendizagem não formal, informal e experiencial. Este Estudo integra a pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, no Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/DEDC I, que tem como problemática de pesquisa analisar em que medida os resultados da implantação da MRS - Metodologia de Reconhecimento e Validação de Saberes, do Sesi Bahia no polo Salvador contribui para elevar a escolaridade dos seus estudantes. O Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos se configura como um marco na formação de Mestres em EJA, no Estado da Bahia, com vistas a preencher lacunas na formação de sujeitos envolvidos na EJA. No caso, deste estudo, a sua contribuição também será a de organizar uma memória histórica e inaugural da Metodologia de Saberes, na Educação Básica, no Sesi e no Brasil.

Metodologia

Esta é uma pesquisa-formação e tem seu caminho metodológico amparados na pesquisa qualitativa, devido a sua preocupação com a compreensão de um grupo social, de uma organização, possibilitadas por meio do contato direto do pesquisador com o campo de investigação, conforme recomendam Minayo (2015) e Ludke e André (1986). Buscamos investigar e entender a importância do acolhimento, etapa inicial do reconhecimento de saberes, pois entendemos que a realidade é um processo inacabado e em constante transformação, visto que cada sujeito tem suas peculiaridades que são consideradas na ação, necessitando assim, de subsídios que possibilitem uma intervenção, uma tomada de ação-decisão. Como procedimento metodológico elegemos a Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial, fundamentada a partir de Macedo (2010), por possibilitar um desvelamento dos sentidos e significados dos atores sociais envolvidos no processo, na apreensão e interpretação da sua realidade social,



considerando o contexto, as especificidades e as subjetividades destes que são sujeitos da EJA, que buscaram a instituição Sesi, para conclusão do ensino médio. Assim, destacamos que os atores sociais dessa pesquisa, são discentes da EJA, turmas piloto da Nova EJA, do curso de Ensino Médio ofertado na perspectiva de MRS e docentes, do Polo Salvador, localizado na Escola Sesi Reitor Miguel Calmon, mantida pelo Sesi/Bahia, situada no bairro do Retiro em Salvador, Bahia.

Fundamentação Teórica

Construímos nossas tessituras, visando desvelar teias e características interpretando os elementos da etapa acolhimento da Metodologia de Reconhecimento de Saberes, e as interações e negociações entre os envolvidos, amparadas em autores como Arroyo (2005), Freire (1996), Gadotti (2014), Gonh (2014) e Laffin (2007). Esses teóricos contribuíram para uma reflexão acerca da EJA, educação formal, informal, não formal, educação com possibilidades emancipadoras e humanizadas, e, a importância do acolhimento como veículo no reconhecimento da valorização das individualidades dos sujeitos da EJA.

Consideramos a partir de Gonh (2014) e Gadotti (2014) que as aprendizagens vivenciadas em situações oriundas de contextos que promovem a educação informal e não formal, cada vez mais são reconhecidas e encontram em total consonância com os pressupostos da educação ao longo da vida, que não concebe apenas a educação formal como a aprendizagem legitimada. O Acolhimento foi concebido com base na indicação da concepção apresentada por Gomes (2009) citado por Neumman e Zordan (2011), relacionado à psicologia aplicada no serviço de assistência à saúde, como oferta de amparo e proteção, uma forma singular de receber, compreender e se relacionar com as pessoas que buscam um determinado serviço comunitário. Buscamos também a contribuição de Laffin (2007), para entender o acolhimento no ambiente escolar, com a função de possibilitar que o adulto se sinta valorizado na sua individualidade, sem ser constrangido e que seja envolvido e incluído no processo educacional e na plenitude do exercício da cidadania. Freire (1996) nos inspira com a proposta de uma educação emancipadora que considera a história e os caminhos dos seus sujeitos por meio de uma prática docente ética, política e responsável. Gadotti (2014) nos instiga a compreender que o aluno adulto não pode e não precisa vivenciar o mesmo caminho, na sua escolarização que uma criança, sob a perspectiva de que esta imposição se configura como um crime, como um castigo. Considerar que os sujeitos da EJA possuem suas particularidades e que os profissionais da educação necessitam ter clareza de sua *práxis*, estes são pontos de atenção destacados por Arroyo (2005) e que contribuem nessa experiência. A Bahia, através da atuação do Polo Salvador, foi dentre os três estados brasileiros escolhidos pelo Sesi Nacional para implantar a metodologia, em regime de experiência pedagógica. O escopo da proposta que contemplava a inauguração da MRS, considerando as suas etapas de reconhecimento, validação e certificação de saberes e competências, foi planejado para atender 105 estudantes jovens e adultos com idade mínima de 18 anos, com o ensino fundamental concluído para prosseguimento de estudos no ensino médio. Deste modo, a implantação da proposta na Bahia, considerou o perfil dos estudantes que ao longo dos anos foram atendidos pela EJA do Sesi. O



projeto pedagógico da Nova EJA do Sesi Nacional, sugere, na realização do acolhimento, entrevistas, dinâmicas de grupo, rodas de conversas.

Resultados e Discussões

Nesse contexto, as contribuições nutridas pelas interpretações das primeiras impressões a partir da construção do Estado da Arte, da pesquisa exploratória e das narrativas dos atores/colaboradores pesquisados, durante a apresentação desta pesquisa, até o momento, direcionam no sentido de apreender que o processo de acolhimento colocado em prática no polo Salvador, foi conduzido por coordenadoras pedagógicas e professores, envolveu as atividades sugeridas no projeto, com momentos individuais e em grupo. Em todos os momentos, exigiram da equipe envolvida atitudes que viabilizassem a criação de um ambiente próprio afetivo, respeitoso, sem perder de vista a dignidade humana e a inclusão social. O percurso do processo de acolhimento da Metodologia de Reconhecimento de Saberes na Bahia envolve etapas, que são de fundamental importância para que o estudante prossiga confiante e seguro nos demais processos que o levarão a conclusão do ensino médio, com a certeza de que não serão traídos ou enganados. O momento da inscrição do estudante é o primeiro contato dele com a instituição. Eles chegam para esse momento oriundos das campanhas de rádio e TV que divulgam os cursos do Sesi, do site institucional, da propaganda de estudantes egressos ou são encaminhados por empresas da indústria. Nesta fase, são acolhidos e em uma conversa individual deixam os seus dados, explicam seus anseios, desejos, motivações para o retorno aos estudos e são convidados para a próxima etapa, a sensibilização. A sensibilização é a conquista, é o momento em grupo o qual apresentamos aos estudantes a metodologia, as suas etapas, finalidades, processo, o curso, os professores, a equipe, os recursos, ou seja, toda a estrutura e suporte necessários para que eles se sintam tranquilos, nessa “viagem”. Após essa apresentação, escutamos os estudantes acerca das expectativas deles, se a proposta contempla os desejos, idealizações concebidas antes deste momento, é o momento da “entre-vistas” na concepção proposta por Macedo (2010), como um recurso para compreensão de realidades humanas e apreensão de sentidos e significados. O próximo passo compreendeu a etapa de esclarecimentos e de alinhamentos de expectativas, o estudante é encaminhado para a efetivação da matrícula e para as demais etapas do processo de reconhecimento de saberes, onde inicia a imersão na metodologia para composição do seu portfólio pessoal. Diante da vivência desta etapa, o estudante segue com passos firmes, compreendendo que mesmo ingressando em uma proposta nova, que todo o processo é conhecido, todas as etapas são apresentadas. É o novo surgindo, mas com segurança que espanta a insegurança que muitas vezes foi o motivo que o tirou da escola. Ademais, é um momento de quebra de paradigmas, visto que o estudante durante o processo de acolhimento vivencia um estranhamento, já que a dialogicidade perpassa esta experiência da escuta, para que ele traga e nos conte a experiência de aprendizagem dele, para que daí seja traçado o caminho que seguirá para conclusão da educação básica, para consolidação de um direito que muito lhe foi negado ou subtraído.



Considerações

O caminho se faz caminhando, para tanto são necessárias (in)conclusões que nos levem a reflexões, que nos permitem compreender que a Metodologia de Reconhecimento Saberes é nova e pioneira no Brasil, foi iniciada na Bahia com etapa de divulgação e acolhimento realizados em outubro de 2016, que estamos em pleno plano de voo, vivenciando as turbulências naturais e desafiantes em qualquer viagem inaugural. Em uma experiência inaugural, as etapas, o mapa, a rota, são definidos e estão previstos no projeto pedagógico da Nova EJA do Sesi Nacional, contudo o caminho se faz caminhando, a partir das possibilidades que a diversidade e particularidades dos sujeitos da EJA nos proporcionam. O planejamento de um fluxo, considerando as particularidades do público do polo Salvador é uma realidade e uma necessidade de qualquer programa ou projeto concebido para âmbito nacional, que por mais que esteja em consonância com as demandas da EJA, sempre existirão lacunas que não darão conta do regional, do particular, do pessoal, do específico de cada jovem e adulto que busca esse regresso à escola. O acolhimento foi concebido no projeto e planejado para sua implementação, como o momento de apresentar “a viagem” ao qual cada sujeito da EJA embarcará, contudo, nem todos caminharão pela mesma rota, pois cada um vivenciou experiências que o legitimam a ter um plano de voo pessoal. Assim, o acolhimento se configura como um momento de respeito, de direito deste estudante de conhecer em qual escola estudará, qual metodologia será utilizada, como será esse processo, o que esperamos dele e o que ele espera de nós. Assim como, um momento para que esse estudante se sinta preparado para refletir e resgatar a sua identidade por meio da sua história de vida, refletindo sobre as experiências que provocaram as tensões, medos, alegrias, sentimentos, sonhos e desejos, pois são nessas dinâmicas que aprendemos que construímos e solidificamos os nossos saberes. Ademais, o acolhimento se estabelece como um processo educativo amoroso e humanizado. Como processo de um projeto pedagógico que tem como fundamento uma metodologia de reconhecimento de saberes, que valoriza o processo formativo do aluno na sua relação com o mundo, com o saber e com o outro; proporciona uma atmosfera dialógica educativa de respeito, sinceridade. Com isto, o espaço de aprendizagem escolar do sujeito da EJA se tornará não uma lembrança ruim, desastrosa ou fracassada, mas sim um ambiente propício para pensar e refletir, fazer e refazer, criar e recriar, viver e conviver. Deste modo, teremos um cidadão egresso da EJA, mais consciente do seu agir no mundo mais preparado para tomar decisões de forma mais crítica, considerando a necessidade de redimensionar a realidade em que vive, com vistas a sua felicidade e a sua transformação social.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Educação de jovens – adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Autêntica, 2005.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos.** São Paulo: Moderna Fundação Santillana, 2014. 1ª ed.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos.** Investigar em Educação: Educação não formal e aprendizagens informais, Minho, Portugal, v. 1, n. 1, p.35-50, jan. 2014. Semestral. II Série. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/issue/view/1>>. Acesso em: 16 jan. 2017.
- LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber** Educar em Revista [en línea] 2007, (Sin mes) : [Fecha de consulta: 3 de julio de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013355008>>ISSN 0104-4060
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. 98 p.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa Crítica / Etnopesquisa Formação.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010. 179 p. (Pesquisa v. 15)
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- NEUMANN, Angélica Paula; ZORDAN, Eliana Piccoli. **A Implantação do Acolhimento na Abordagem Sistêmica em Uma Clínica-Escola: Possibilidades e Desafios.** *Revista de Psicologia da Imed*, [s.l.], v. 3, n. 1, p.496-505, 30 jun. 2011. Complexo de Ensino Superior Meridional S.A..<http://dx.doi.org/10.18256/2175-5027/psico-imed.v3n1p496-505>. Disponível em: <<https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/83>>. Acesso em: 05 jun. 2017.
- UNESCO. **Marco de Ação de Belém.** CONFINTEA VI. Brasília: 2010.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

DOCÊNCIA NA/PARA A EJA EM ESPAÇOS PRIVATIVOS DE LIBERDADE: SUBSÍDIOS E APORTES DE PESQUISAS NA ÁREA

Paula Cabral¹; Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin²

¹ Mestra em Educação, Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFSC) e Bolsista do Programa UNIEDU/FUMDES/SC, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA/UFSC), paulica15@hotmail.com;

² 3 Pós-Doutora em Educação, Professora no PPGE/UFSC, Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA/UFSC), herminialaffin@gmail.com

EIXO TEMÁTICO: PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

Na intenção de contribuir para a sistematização de conhecimentos produzidos, a partir de estudos, no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos contextos de privação e restrição de liberdade, apresenta-se um mapeamento de pesquisas que tratam, de forma mais ou menos aprofundada, do trabalho de professores em espaços prisionais. Tendo em vista que estudos nessa área ainda não tem alcançado nível expressivo de produções acadêmicas, esta proposta de mapeamento busca não somente identificar objetos lacunares em termos investigativos, mas também problematizar e refletir sobre: como as discussões feitas sobre o assunto e/ou “certas ausências”, podem auxiliar a pensar estratégias para ampliação de discussões em relação ao tema? Assim, pretende-se evidenciar não só as “temáticas e abordagens dominantes e emergentes”, bem como “campos inexplorados abertos à pesquisa futura”. (HADDAD et al., 2000, p. 04). Isso significa pressupor que um objeto se revela a partir do próprio “processo de construção do conhecimento sobre determinado tema”, portanto enunciações, aportes teóricos e metodológicos privilegiados ou silenciados explicitam marcas ideológicas dos “caminhos da ciência”. (SOARES, 1989, p. 06). Essa compreensão torna-se essencial para análises que envolvam temáticas mais recentemente examinadas no campo da educação, como a EJA em prisões. Essa produção é fruto de uma pesquisa de cunho bibliográfico, ainda em andamento, com uma abordagem qualitativa. Dentre os procedimentos metodológicos adotados destacam-se as análises documentais e das produções científicas, ambas fundamentadas em um conjunto de preceitos credíveis que tornam possível uma “revisão sistemática” legítima. Por isso, no intuito de interrogar a história da produção de conhecimentos e seu percurso, estruturou-se objetivos para “garantir a qualidade das fontes” e “a definição de uma equação de pesquisa, com critérios de inclusão e exclusão e normas convenientes”. (RAMOS et al., 2014, p. 22). As buscas foram realizadas em cinco bases de dados, nacionais e internacionais, notoriamente reconhecidas, tais como: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBCT); Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO); *Red*



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

Iberoamerica de Innovación y Conocimiento Científico (REDIB); e Education Resources Information Center - Institute of Education Sciences (ERIC-IES). O recorte temporal e os descritores referenciais para as buscas foram adaptados por conta das especificidades de cada uma das fontes de consulta, diante das quais foi preciso organizar mais de vinte palavras-chave, em aproximadamente trinta combinações distintas, contemplando no mínimo as produções científicas dos últimos dez anos. Por meio dessa dinâmica, foi possível encontrar 21 (vinte e um) trabalhos, dentre teses, dissertações e artigos, pelos quais se construiu um processo analítico em relação às abordagens das pesquisas desenvolvidas, tomando como base primária seus resumos, permitindo elaborações a respeito das especificidades que constituem a docência na EJA, tendo enfoque desta modalidade em espaços de privação e restrição de liberdade. Ferreira (2002, p. 264) ao trazer reflexões sobre pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”, discute as implicações de análises que partam essencialmente de resumos dos trabalhos, a autora atenta para a heterogeneidade desse “gênero discursivo”, vinculada às suas “características peculiares da situação comunicacional”. Destaca nesse sentido que, conforme método empregado, pode haver uma riqueza analítica dos resumos, pois estes permitem aos pesquisadores perceber movimentos diversos na trajetória da pós-graduação e no processo de produção dos conhecimentos, ensaiando um inventário, a partir de indagações como: “quando, onde e quem produz pesquisas num determinado período e lugar”, associadas às questões que se referem a ‘o quê’ e ‘o como’ dos trabalhos”. Nessa linha, esse transcurso investigativo, viabiliza aos pesquisadores a escrita de apenas “uma das possíveis histórias” dos avanços ou transformações em determinado meio científico. (FERREIRA, 2002, p. 265). Portanto, dentre algumas das constatações desse estudo estão a diversidade/amplitude em relação ao referencial teórico utilizado pelos autores, embora com maior frequência sejam mencionados sociólogos reconhecidos por suas contribuições para pensar as lógicas de opressão nas prisões, dentre eles: Goffman (1961), Foucault (1979; 1987) e Wacquant (2001; 2008). Quanto às referências que amparam reflexões nas pesquisas sobre possibilidades dos projetos educativos em prisões, cabe salientar as obras de Freire (1983; 1995) e Dussel (1977). Com base nesses autores surgem discussões que envolvem o papel da escola nos processos de humanização tendo em vista o contexto prisional, assim como perspectivas de emancipação, libertação, consciência crítica e construção de relações dialógicas relacionadas ao trabalho dos educadores nesses espaços. No tocante aos elementos que constituem a docência, recebem destaque subsídios apresentados por Tardif (2010), contudo estando essa discussão mais vinculada com as particularidades da EJA evidenciam-se as apropriações feitas a partir de Onofre (2002; 2007; 2011), Paiva (2007), Julião (2009; 2012), Ireland (2010) e Penna (2003; 2007; 2011). A partir desses referenciais, o trabalho docente encontra-se intimamente ligado ao compromisso assumido com um projeto educativo que aborde, além de conteúdos das disciplinas, temas envolvendo direitos humanos, cidadania e aspectos legais que perpassam a vida das pessoas em restrição/privação de liberdade. Assim, percebe-se uma defesa da educação que promova melhoria das condições de vida dos sujeitos em situação de encarceramento, mas também que possa contribuir para maior alcance/efetividade dos projetos de ressocialização, reabilitação, recuperação, reinserção ou inclusão social, (re)educação, socialização e socioeducação. Todas essas definições foram encontradas



nas pesquisas levantadas de modo articulado com a oferta educacional, por vezes são utilizadas como sinônimos, ou de modo mais radical, como marcadores de posições políticas em relação a função social das prisões e da própria educação. Geralmente os termos reinserção social, socialização e socioeducação, surgem em trabalhos que compreendem a escola em sua dimensão política (e de ação) como instância legitimadora de “práticas sociais de resistência”. (ONOFRE, 2011, p. 282). Além disso, chama atenção as características das produções em função do banco em que se encontram alocadas, por exemplo, aquelas inseridas na base norte-americana ERIC apresentam frequentemente articulações diretas entre o financiamento da educação e a necessidade de diminuição da taxa de reincidência do cometimento de crimes. Enquanto isso, os trabalhos das outras bases, geralmente abordam discussões que tangenciam o direito humano à educação, mantendo como pano de fundo compreensões a respeito da “criminalização da pobreza” (WACQUANT, 2008, p. 11), fruto de estruturas sociais, políticas e econômicas que perpetuam desigualdades, sobretudo em território latino-americano. Cabe expor que as investigações em seus objetos de estudos tratam com certa constância de temas abrangendo o papel da escola nas prisões, as particularidades dos processos educativos nestes cenários e, principalmente, das percepções dos estudantes sobre a escola, enfocando os motivos pelos quais a buscam quando estão inseridos no sistema prisional. Convém salientar que todos esses aspectos, possibilitaram constituir categorias de análise, na medida em que são discutidos com aproximações aos elementos na/para a docência da EJA em espaços de privação e restrição de liberdade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Espaços de Restrição e Privação de Liberdade; Docência em EJA.

REFERÊNCIAS

- DUSSEL, Enrique D. **Filosofia da Libertação na América Latina**. 2ª Ed. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola/UNIMEP, 1977.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de L. M. Ponde Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GOFFMAN, Erving. ([1961] 2005). **Manicômios, prisões e conventos**. 2 reimpr. da 7 ed. de 2001. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo, Perspectiva.
- HADDAD, Sérgio. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos: a produção discente da pós-graduação em educação no período de 1986-1998: relatório técnico de pesquisa**. Ação Educativa Assessoria Pesquisa e Informação, 2000.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

IRELAND, T. **Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios.** In: CRAIDY, C. M. Educação em prisões: direito e desafio. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A Ressocialização Através do Estudo e do Trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro.** 2009. 450f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. A ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. Em Aberto, v. 24, n. 86, 2012.

PAIVA, Jane. Conteúdos e metodologia – a prática docente no cárcere. **Boletim EJA e educação prisional, Salto para o futuro**, 2007.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **O ofício do professor: as ambiguidades o exercício da docência por monitores presos.** 2003. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. **O exercício docente de monitores presos e o desenvolvimento do processo formativo.** In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). Educação escolar entre as grades. São Carlos: EDUFSCar, 2007.

_____. **Relações sociais e espaço escolar na prisão: limites e possibilidades da ação educativa no interior de uma penitenciária.** In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; (Org). O espaço da prisão e suas práticas educativas: Enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p.131 – 146.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar na prisão. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado.** 2002. 187f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita. Araraquara, 2005.

_____. (Org.) **Educação escolar entre as grades.** São Carlos: EDUFSCar, 2007.

_____. **Educação Escolar na Prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada.** In: LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; (Org). O espaço da prisão e suas práticas educativas: Enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 267 – 185.

RAMOS, Altina; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão Sistemática de Literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, 2014.

SOARES, Magda B. **Alfabetização no Brasil – O Estado do conhecimento.** Brasília: INEP/MEC, 1989.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria.** Tradução Ed André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 176 p.

_____. O lugar da prisão na nova administração da pobreza. **Novos Estudos-CEBRAP**, n. 80, p. 9-19, 2008.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DA ANPED E ANPED SUL

Beatriz Pinheiro¹; Ivanir Ribeiro²; Maria Hermínia Fernandes Lage Laffin³

¹ Graduação em Pedagogia. Professora do Colégio Acadêmico Florença.

beatriz94pinheiro@hotmail.com

² Doutoranda do PPGE – UFSC. Psicóloga do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina.

Grupo de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – EPEJA. ivanir@ifsc.edu.br.

³ Pós-doutora. Docente do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. herminialaffin@gmail.com

PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

Este texto é resultado da análise das produções disponíveis nos sites da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL sobre Educação de Jovens e Adultos no contexto de privação de liberdade. O estudo possibilita evidenciar o panorama atual das pesquisas nesses dois bancos de dados em relação ao quantitativo das produções; os GTs que mais tem se dedicado a estudos com esse foco de análise; as temáticas mais recorrentes nessas produções e as lacunas ainda existentes; os referenciais teórico-metodológicos que embasam as pesquisas e; as contribuições que esses estudos têm trazido a esse campo de pesquisa. Quanto à metodologia, foi utilizada uma abordagem qualitativa e teve como procedimentos metodológicos, levantamentos bibliográficos e documentais. Para uma análise mais aprofundada dos dados, os textos foram lidos na íntegra. As bases teóricas utilizadas foram Arroyo (2005), Ireland (2011) e Carrano (2007) para compreensão da EJA como direito e Nakayama (2011), Santos (2014), Onofre (2015) e Maeyer (2006) para a discussão da EJA no contexto de privação de liberdade. Os resultados evidenciam que existem poucos estudos sobre a EJA no contexto de privação de liberdade no âmbito da ANPED e ANPED SUL, considerando o recorte temporal que foi de dezoito anos (1998 a 2016), pois nesse período foram identificados apenas 11 trabalhos (4 da ANPED e 7 da ANPED SUL). Em 2010 foi o ano de maior produção de artigos sobre o tema, o que em nosso entendimento é resultado da influência das políticas públicas para a educação de jovens e adultos no contexto de privação de liberdade que se iniciaram a partir desse ano. Em 19 de maio de 2010 foi lançada a Resolução nº 2, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Identificamos ainda, por meio da



análise do *currículo lattes* dos autores, que a maioria possui trajetória de pesquisas nessa temática e mesmo aqueles que são de outras áreas, seu interesse nos estudos de EJA no contexto de privação de liberdade, especialmente da área jurídica, pode trazer novos olhares da justiça sobre a educação nesse contexto. Os temas centrais das pesquisas foram categorizados em: 1) Políticas Públicas para a educação no contexto de privação de liberdade 2) Percepção, sentidos e significado atribuídos pelos sujeitos sobre seus processos educativos no contexto de privação de liberdade, 3) Educação no contexto de privação de liberdade e re-inserção social, 4) Relação entre Saberes do contexto de privação de liberdade com os saberes matemáticos, 5) Mediação docente e didática no contexto de privação de liberdade, 6) Medidas sócio-educativas no contexto de privação de liberdade. O tema mais recorrente é o que trata da re-inserção social do sujeito na sociedade. Essa constatação não é de se estranhar, uma vez que a reinserção social dos sujeitos que estão no contexto de privação de liberdade é o foco de todas as políticas públicas que tratam dessa questão, além de ser teoricamente a função do sistema prisional, assim como afirma a Lei de Execução Penal (7.210 07/1984), em seu Art. 1º. Porém, necessário se faz problematizar o que significa a re-inserção social dos sujeitos privados de liberdade e se essa política realmente se efetiva nas reais condições em que se encontram o sistema prisional em nosso país e as possibilidades efetivas de inclusão desses sujeitos da sociedade capitalista. Em relação à discussão por categoria de análise identificamos que as pesquisas que tratam da Educação no contexto de privação de liberdade e re-inserção social, ressaltam que a educação nesse contexto não tem possibilitado a re-inserção social do indivíduo, seja porque somente as condições adequadas de vida, de trabalho e de acesso aos bens culturais pode garantir a ressocialização dos indivíduos, seja porque a prisão nega qualquer possibilidade de reinserção social por conta da própria condição de privação de liberdade, da vigilância e do seu caráter punitivo, ou ainda, porque o que prevalece no contexto de privação de liberdade é a “pedagogia do crime”, já que a detenção, em mesmo espaço, de indivíduos que cometem delitos diferentes possibilita que se identifiquem e aprendam com os companheiros de cela. As pesquisas que tratam de Mediação docente e didática no contexto de privação de liberdade, de modo geral, buscam por meio da mediação pedagógica a inserção desses sujeitos na sociedade e formas de contribuir para o resgate das subjetividades e identidades dos sujeitos em privação de liberdade, apagadas pelo sistema prisional. Aquelas que discutem Percepção, sentidos e significado atribuídos pelos sujeitos sobre seus processos educativos no contexto de privação de liberdade reconhecem a escola nesse espaço como locus de aprendizagens importantes e de sociabilidade. A única pesquisa que trata das Políticas Públicas para a educação no contexto de privação de liberdade analisa as políticas propostas pela ONU e UNESCO para a educação dentro do contexto de privação de liberdade desde 1990 e afirma que essas políticas são elaboradas como uma forma de compensar os impactos causados pela



pobreza, ou seja, é pensada como uma política de “regularização dos pobres”. Em relação à categoria *Relação entre Saberes do contexto de privação de liberdade com os saberes matemáticos*, a única pesquisa identificada trata do ensino da matemática nesse contexto e busca estabelecer um diálogo entre o saber matemático escolar e o do contexto de privação de liberdade para possibilitar uma aprendizagem significativa desses conteúdos. A categoria *Medidas socioeducativas no contexto de privação de liberdade*, que também teve apenas uma pesquisa, analisa como a aplicação da medida socioeducativa de internação para adolescentes infratores pode garantir a reflexão e a superação das condições que os levaram a cometerem o ato infracional e constata que há grande divergência entre o caráter punitivo da medida que se utiliza de instrumentos coercitivos e sua finalidade pedagógica e ressalta que as práticas educativas precisam ser garantidas como políticas públicas para além do cárcere e como garantia de direitos a todos e, para que a medida funcione, é necessário um tratamento mais humano ao adolescente, para que ele não enxergue mais o ato infracional como a única forma de atender suas necessidades materiais. Evidenciamos nesse levantamento que os trabalhos enfocam algumas questões enquanto silenciam outras, como por exemplo, a questão de gênero, pois o foco da maioria dos trabalhos foram homens, jovens e adolescentes do sexo masculino, apenas uma pesquisa foi sobre mulheres. Sabemos que a população carcerária feminina é muito menor que a masculina, tal como aponta os dados do INFOPEN MULHERES (2014), que indica ser de 37.380 mulheres e de 542.401 homens. No entanto, há grande limitação de informações sobre as mulheres em contexto de privação de liberdade. Também há um silenciamento de temas que tratem das políticas públicas voltadas a EJA nas prisões; do financiamento da EJA nesse contexto; do trabalho dos professores nesses espaços; dos aspectos pedagógicos, tais como currículo, avaliação, alfabetização; o que os estudantes buscam no ensino nas prisões; como os profissionais do sistema entendem a educação na prisão. Com relação aos referenciais teóricos utilizados nos estudos, realizamos um levantamento dos principais autores que fundamentam as pesquisas e identificamos que os autores mais recorrentes são: Paulo Freire, Michel Foucault, Elionando Fernandes Julião e Bernard Charlot. Mesmo que alguns desses autores não discutam especificamente a educação de jovens e adultos em contexto de privação de liberdade, eles servem de subsídios para a discussão desse tema. Paulo Freire é o que mais se destaca nas análises, principalmente com o conceito de educação libertadora e é apropriado pelos autores para discutir as possibilidades de se romper com a contradição do sistema prisional que pune para redimir. Foucault discute a natureza da prisão, ou “instituições de sequestro” que atua sobre os sujeitos disciplinando e controlando seus corpos e é apropriado nas pesquisas para entender o contexto de privação de liberdade quanto a sua natureza e funções. No caso de Charlot, que discute a relação que os estudantes estabelecem com os saberes, as pesquisas se apropriam de seus estudos para discutir sobre a importância de valorizar os



saberes dos sujeitos no contexto de privação de liberdade e para ofertar uma educação que garanta a possibilidade de se constituírem relações entre os saberes dos sujeitos para que possam dar sentidos ao que aprendem. Julião é o único autor que discute a educação no contexto de privação de liberdade no Brasil, quanto as suas especificidades, possibilidades e desafios no campo das políticas públicas. Analisando os resultados gerais das produções percebemos alguns pontos em comum entre elas. O primeiro deles e o mais frequente em todos os trabalhos é a crítica ao sistema prisional, com ênfase nas contradições entre as prerrogativas da educação e as marcas do contexto de privação de liberdade. As pesquisas evidenciam também a necessidade urgente de criação de políticas públicas voltadas especificamente para os sujeitos em privação de liberdade, políticas essas que atendam as especificidades que marcam o contexto e os sujeitos como falta de liberdade de escolha, o apagamento das suas identidades, o distanciamento entre entes queridos. Outro ponto em comum é a necessidade de um fazer docente que valorize as identidades dos sujeitos, que tenha como ponto de partida os seus conhecimentos para tornar a aprendizagem mais significativa para eles e uma escuta ativa do professor para a construção de uma relação de confiança entre professor e aluno. Por fim, destacamos que a EJA, desde sua origem, está ligada a sujeitos com um histórico de “trajetórias coletivas de negação de direitos” (ARROYO 2005) básicos para a vida e se intensifica ainda mais esses coletivos de negação de direito no contexto de privação de liberdade, onde se encontram as trajetórias de vida mais marcadas pelas desigualdades sociais. Os aparatos legais que norteiam a Educação de Jovens e Adultos no contexto de privação de liberdade não conseguem garantir os direitos previstos pelas legislações e, muitas vezes, esses aparatos legais se tornam contraditórios e inoperantes. Diante da contradição entre os aparatos legais, fica muito difícil garantir uma educação emancipadora, quando o sistema está unicamente preocupado em reparar os desvios de conduta do sujeito para “reintegrá-lo a sociedade”, através de um sistema opressor que inibe qualquer possibilidade de ressocialização. No entanto, entendemos que a educação ainda é a maior ferramenta de transformação humana, porém para que realmente ocorra é necessária a transformação de nossa lógica social, especialmente no que diz respeito às desigualdades sociais e à negação de direitos básicos que a maioria da população está exposta em nossa sociedade, que acabam marginalizando e “empurrando” muitos sujeitos para o crime. Acreditamos que se a educação nesse contexto ao invés de apagar as singularidades e identidades, possibilitar que esses sujeitos conheçam, critiquem e pensem sobre outras possibilidades de vivenciarem suas histórias, poderá contribuir muito para emancipação dos sujeitos privados de liberdade.

Palavras-chave: EJA. Privação de liberdade. ANPED. ANPED SUL.

REFERÊNCIAS



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

ARROYO, M. G. **Educação de jovens e adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. Sistema Integrado de Informações Penitenciárias. **Formulário categoria e indicadores preenchidos**. Referência 06/2014. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>. Acesso em: abr. de 2017.

_____. LEI Nº 7.210, DE 11 DE JULHO DE 1984. **Texto compilado Institui a Lei de Execução Penal Brasília**, 11 de julho de 1984; 163º da Independência e 96º da República.

_____. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010 **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de maio de 2010, Seção 1, p. 20.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, ago. 2007. Disponível em: <

http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf>. Acesso em 08/08/14.

IRELAND, Timothy. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011.

MAEYER, Marc de. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**: alfabetização e cidadania. Brasília, n. 19, 2006.

NAKAYAMA, Andréa Rettig. O trabalho de professores/as em “um espaço de privação de liberdade” [dissertação]: necessidade de formação continuada/ Andréa Rettig Nakayama; orientadora, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. – Florianópolis, SC, 2011.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade**. Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e Programa de Pós-Graduação em Educação Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, maio-ago, 2015.

SANTA CATARINA. **Plano estadual de educação em prisões. Ampliação e qualificação da oferta de educação nos estabelecimentos penais, nos exercícios de 2012, 2013 e 2014**. Florianópolis/ SC, 2012.

SANTOS, Pollyana dos. Os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade/ Pollyana dos Santos; orientadora, Olga Celestina da Silva Durand. – Florianópolis, SC, 2014.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

**O ESTADO DA ARTE NAS DIVERSAS PRÁTICAS EM EJA:
CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS DE DISSERTAÇÕES DO MPEJA COM O
USO DAS TIC (2013 A 2014)**

Jocenildes Zacarias Santos¹; Mirian Bastos do Carmo Santos²; Natália Portela Pereira³

¹ Pós-doutora em Educação e Contemporaneidade, Professora do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos- MPEJA (UNEB), Grupo de Pesquisa GEPE, GELITEC e FORMACCEINFANCIA. E-mail: jocenildes.uab@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UNEB, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, Professora em Educação de Jovens e Adultos, docente na Rede de Educação do Municipal da Bahia, Grupo de Pesquisa GEPE e GELITEC. Email: mirianbastoss@yahoo.com.br

³ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UNEB, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, docente na Rede de educação do estado da Bahia, GEPE e GELITEC. nataliportela978@gmail.com

EIXO TEMÁTICO 4: PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

Este artigo apresenta a pesquisa bibliográfica sobre projetos de intervenção, que revelam uma relação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) em 08 dissertações, produzidas e defendidas no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) de 2013 a 2014. A pesquisa chamou a atenção para o aumento significativo de produção, cuja temática relaciona EJA e TIC no estado da Bahia. O objetivo desta pesquisa foi de realizar um estudo da arte acerca de projetos de intervenção propostos em dissertações do MPEJA entre os anos de 2013 e 2014, que se debruçaram sobre a relação entre EJA e TIC, evidenciando os estudos em EJA, que sucumbiram a uma intervenção, subsidiada pelas TIC, mostrando a apropriação pedagógica das tecnologias pela educação de jovens e adultos. De que forma as pesquisas que envolvem EJA e TIC, como categorias de estudo e propostas de intervenção têm contribuído para o fortalecimento da EJA no estado da Bahia? É a problemática, norteadora deste escrito. As dissertações trataram sobre Formação do professor; EJA, TIC e Paulo Freire; Multirreferencialidade; Escolarização. A pesquisa mostrou que os projetos pesquisados buscaram propostas pedagógicas inovadoras, voltadas para a valorização da aprendizagem dos sujeitos da EJA, levando em conta as mais variadas realidades apresentadas em seus contextos de pesquisa, fazendo verificar que as intervenções são locais, mas que conduzem à reflexão e ação globais, podendo ser deslocadas e adaptadas a outras realidades. Quanto à categoria TIC, as dissertações trouxeram o computador com acesso à internet. Teoricamente, houve um entendimento desse artefato como um advento sócio técnico. Na intervenção, coube o lugar de recurso pedagógico. Para subsidiar essa discussão,



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

esse trabalho foi pautado em Bonilla e Souza (2011) e Lévy (1999) sobre tecnologias da comunicação e informação, Marconi e Lakatos (2002) e Gil (2002) sobre pesquisa bibliográfica e Freire (1995) sobre EJA. Tecnologias da Comunicação e Informação na EJA é temática que vem cada vez mais conquistando espaço nas discussões em Educação. A Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através do Programa de Pós-graduação em Educação, mais especificamente, por meio do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), ao qual está vinculado o Grupo de Pesquisa Gestão, Organização e Políticas Públicas em Educação (GEPE) marca a sua importância, quando traz para a discussão o uso da tecnologia na educação. Tratar de TIC na EJA é acreditar que a relação com a tecnologia é irreversível e a ela precisa ser destinado estudo que corrobore para o bom desempenho do seu papel. Querer atrelar EJA e TIC é não perder de vista a dinâmica social imposta pelo Mundo. É saber que a Tecnologia da Comunicação e Informação é, no mínimo, possibilidade de caminhos, de escolhas, de inclusão, de aceite, de comunicação. Sendo assim, “(...), abrem-se possibilidades para variadas formas de comunicação e de diferentes linguagens, o que potencializa os processos de aprendizagem e produção de conhecimento.” (BONILLA; SOUZA, 2011). No presente estudo, registrou-se um olhar, baseado nas dissertações, compreendidas no período de 2013 a 2014, que abordaram as mudanças ocorridas com a inserção das tecnologias da comunicação e informação na educação, em especial, na EJA, bem como na sociedade civil brasileira como um todo. As pesquisas apresentaram diversas abordagens científicas, seguindo correntes hermenêuticas e embasadas por teóricos de vanguarda. O estudo realizado pautou-se na pesquisa bibliográfica, que “(...) propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras.” (LAKATOS; MARCONI, 2002) para analisar os trabalhos defendidos por pesquisadores do MPEJA no campo da EJA, relacionado ao uso pedagógico das tecnologias da comunicação e informação na Bahia. Para Gil (2002, p 44), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Pesquisas ricas em detalhes e recheadas de informações, feitas pelos pesquisadores/educadores para investigar a utilização de TIC na EJA, provocaram a necessidade de proposições intervencionistas, de cunho didático-metodológico, visando a disseminação de conhecimento na área, além de melhora da qualidade da educação, vislumbrando o empoderamento dos sujeitos da EJA, porque “(...) oferecer condição ao usuário para apenas acessar computadores não consegue dar conta de atender as demais necessidades e desejos dos sujeitos e das comunidades.” (BONILLA; SOUZA, 2011) Por fim, as pesquisas mostraram propostas de intervenção variadas no campo metodológico, como possibilidades didáticas de baixo custo e de impacto significativo para as políticas de permanência dos discentes na escola, que perpassaram, principalmente, pela formação, voltada para o uso pedagógico de TIC, de docentes, para que pudessem atuar como mediadores da aprendizagem, ao mesmo tempo em que assumissem a condição de aprendizes. As dissertações apontaram, ainda, para a aprendizagem contextualizada, repleta de sentidos e que para isso, seria fundamental atribuir a devida importância ao conhecimento prévio do discente da EJA, com o enfoque na promoção da interação



entre o alunado da EJA e as tecnologias da comunicação e informação. A contemporaneidade traz docentes que não podem perder de vista o domínio de educandos sobre a tecnologia; não podem perder de vista, também, que esse domínio tecnológico, muitas vezes, supera ou se sobrepõe a outras carências, limitações, necessidades julgadas pelo docente em relação ao discente, em outros aspectos. Dessa forma, a utilização pedagógica das TIC se configura um importante instrumento de interação social e é potencializadora no desenvolvimento de cognições complementares pelo sujeito da EJA, as quais subsidiam uma aprendizagem efetiva para o mundo do trabalho. Portanto, o estado da arte exposto, embasado nas dissertações produzidas no MPEJA, comprovam contribuições para a formação de pesquisadores/professores no campo da EJA, atrelado ao uso pedagógico das tecnologias da comunicação e informação. Contudo, a metodologia adotada por permitir novos olhares sobre um olhar já percebido em outro momento da pesquisa, além de possibilitar a verificação já constatada, em termos, sobre a contribuição do uso da TIC em educação, fez abrir um novo horizonte de pesquisa rumo a uma discussão mais teórico-prática sobre o lócus da tecnologia, sobre o lócus em uma ótica comunicacional, isto é, há uma necessidade maior de se propor para a relação EJA e TIC, uma compreensão da cibercultura, o lócus da tecnologia, com o entendimento de que essa tecnologia está imersa num contexto dialógico, comunicacional, em que impera uma nova ordem comunicacional, ditadora de outras formas de relação e interação entre os sujeitos, em todos os âmbitos, sejam eles sociais, políticos, econômicos, educacionais. Vale ressaltar que “(...) o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória, imaginação, percepção, raciocínio.” (LÉVY, 1999)

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Tecnologia da Comunicação e Informação.

REFERÊNCIAS

- BONILLA, Maria Helena Silveira, PRETTO, Nelson De Luca. Inclusão digital: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 91;
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas estado da arte. Educação & Sociedade, ano XXIII, n.79, agosto/2002;
- FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade**. São Paulo: Editora Vozes, 1995;
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 71;
- LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 159.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

**PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Ivanir Ribeiro¹; Andrezza Meyer²; Carlos Eduardo Martins³; Maria Hermínia Lage
Fernandes Laffin⁴

¹ Doutoranda do PPGE – UFSC. Psicóloga Educacional do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina. Grupo de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Bolsista do Programa

UNIEDU Pós-Graduação  ivanir@ifsc.edu.br

² Mestranda do PPGE – UFSC. Professora da Rede Municipal de Ensino de Palhoça. Grupo de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. andrezzam2010@hotmail.com

³ Mestrando do PPGE – UFSC. Professor da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Grupo de Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. caecem@yahoo.com.br

⁴ Pós-doutora. Docente do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC. Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. herminialaffin@gmail.com

PESQUISA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

RESUMO

Este texto é um recorte da pesquisa realizada na disciplina “*Ensino e Formação de Educadores: análise histórica e contextual de processos educativos, da docência e da pesquisa*”, ofertada em 2016.2, pelas professoras Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin e Eliane Santana Dias Debus e pelo professor Juarez da Silva Thiesen, a qual teve como objetivo mapear e analisar as pesquisas *Stricto Sensu* produzidas pela linha de pesquisa *Ensino e Formação de Formadores*, do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 2000 a 2015. Inicialmente foi realizado um levantamento de todas as pesquisas produzidas no período e o mapeamento das temáticas identificadas. Para a identificação das pesquisas, utilizou-se como sistema de busca os sites do PPGE e o *Pergamum* da Biblioteca Universitária, ambos da UFSC. Nos casos de não identificação da linha de pesquisa, recorreu-se ao Departamento de Pós-Graduação da UFSC. Neste texto, apresentaremos apenas as pesquisas que tem como objeto a Educação de Jovens e Adultos. Para a organização dos dados, foram reunidos todos os resumos, seus respectivos títulos e palavras-chaves e realizada a análise do conteúdo e, quando necessário, recorreu-se ao texto completo para identificar os subtemas; a temporalidade das pesquisas; os referenciais teórico-metodológicos; os autores recorrentes; os orientadores e os resultados apresentados. Visando identificar a trajetórias dos



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

orientadores, recorreu-se aos seus *Currículo Lattes*. A pesquisa aqui apresentada é denominada de *estado do conhecimento*, por “abordar apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (ROMANOWSKI e ENS, p. 39-40, 2006). Nesse caso, o recorte deste estudo são as teses e dissertações defendidas no PPGE da UFSC, na Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores – EFE, que versam sobre a educação de jovens e adultos. Esse estudo visa identificar o que vem sendo pesquisado em relação à temática da EJA nesse contexto acadêmico bem como contribuir para estudos de outros pesquisadores. Entende-se a limitação desse estudo, visto que somente a leitura dos resumos e de parte dos textos não dá conta de captar toda a complexidade da pesquisa desenvolvida pelo autor, no entanto, acredita-se que ele possibilitará o mapeamento da produção no campo da EJA nessa linha de pesquisa, nesse programa de pós-graduação, em um período de tempo determinado e poderá servir para traçar estratégias para o fortalecimento desse campo de pesquisa. Os dados do levantamento revelam que as pesquisas sobre educação de jovens e adultos no PPGE da USC começam a aparecer a partir de 2006, período que coincide com o momento em que a professora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin conclui sua tese de doutorado e inicia as orientações com foco na EJA. O número de dissertações representa 73% das produções enquanto o de teses 27%. Em um comparativo entre o número de discentes ingressantes na Linha de Pesquisa EFE no período de 2000 a 2015, identificou-se que dos 107 ingressantes no mestrado, durante esse período, 11 realizaram pesquisa com a temática de EJA e no doutorado, do total de 63 ingressantes, apenas 4, representando 10,2% e 6,3% respectivamente. Vale registrar que esse percentual será menor, considerando-se que não obtivemos o número de ingressantes dos anos de 2001, 2003 e 2009. Embora tenha havido um aumento significativo das pesquisas em EJA a partir do ano 2000, conforme aponta Carvalho (2009), o resultado do levantamento aqui apresentado reflete, em parte, o que Haddad (2002), já indicava no balanço das teses e dissertações defendidas no período de 1986-1998, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, no Brasil, no qual identificou que apenas 3% da produção nacional das teses e dissertações voltavam seu olhar para o tema da EJA. Esses dados provocam alguns questionamentos acerca do lugar ocupado pelas pesquisas em EJA na linha de pesquisa EFE na UFSC. Por que alguns temas têm sido considerados mais relevantes e outros ainda permanecem com grandes lacunas? A educação de jovens e adultos não tem se caracterizado uma demanda importante de formação de educadores no Estado de Santa Catarina? Esse não se caracteriza um campo de investigação que afeta um grande contingente populacional no Estado? Será que outros programas de pós-graduação tem se interessado por pesquisa no campo da EJA, mais do que a pós-graduação em educação, a exemplo da Linha de Pesquisa Educação e Trabalho? Essas indagações requerem maiores investigações. No entanto, como aponta Laffin (2015), esse é um campo de pesquisa que ainda vem se afirmando no Brasil. Importante destacar, também, que se encontram, em andamento, no PPGE da UFSC, na linha de pesquisa EFE, 10 pesquisas, tanto de mestrado quanto de doutorado, que tem seu foco de análise voltado à educação de jovens e adultos e que versam sobre alguns temas ainda não pesquisados nessa linha. Em relação aos orientadores, a professora Maria Herminia Lage Fernandes Laffin se destaca, com sete pesquisas, representando contribuição significativa para a área de educação de jovens e adultos nesse programa. As pesquisas identificadas tem seu foco



de análise em Formação de professores; Alfabetização e Letramento; Educação no Campo; Espaços de Privação de Liberdade; Trajetórias escolares de estudantes da EJA; Inserção social de estudantes da EJA; Trabalho docente e Concepção de Conhecimento na EJA. Comparando-se o total de produções no período por focos de análise, identifica-se que o maior número de pesquisas aborda a temática Formação de professores para a EJA. O foco dessas pesquisas incide na constituição do ser professor e a forma pela qual vem se constituindo a formação de professores da EJA. Entende-se que esse número significativo de pesquisas com foco na formação de professores é devido a dois fatores: um é o fato de estarem vinculadas a uma linha de pesquisa que tem como foco central a formação de professores e o outro é devido à orientadora que atua mais especificamente com esse tema. Em grande parte das pesquisas o foco recai sobre a compreensão da EJA a partir da perspectiva dos estudantes (6), é o caso dos estudos sobre Alfabetização e Letramento de Aguiar (2009, 2012) e Martins (2006); das teses de Lenzi (2010) e Santos (2014) e da dissertação de Silva (2015). Os estudos de Aguiar (2009, 2012), trazem importantes reflexões sobre o significado da alfabetização e letramento, a partir do cotidiano desses sujeitos, colocando essa discussão para além do processo de escolarização. Apenas um estudo apresenta cunho filosófico/epistemológico, confirmando-se o que Haddad (2002) identificou em sua pesquisa. Segundo Haddad (2002) o número reduzido de pesquisas com corte filosófico ou epistemológico pode estar associado ao fato de esse ser um campo de conhecimento ainda em constituição, mas também, por apresentar baixo grau de interlocução com as produções latino-americana e internacional, que são mais recorrentes nesse campo. Esse aspecto indica a necessidade de aprofundamento com esse enfoque de investigação. Verifica-se ainda, que a maior parte das pesquisas volta seu olhar para os processos de escolarização. Apenas duas pesquisas tratam da educação popular. Sobre essa lacuna no desenvolvimento de pesquisa com essa temática, Haddad (2002) levanta três hipóteses: a) ou vem ocorrendo um maior adensamento das práticas escolares em EJA em comparação com as demais; b) ou a concepção compensatória de EJA não favorece a sensibilização para a educação extraescolar; c) ou outros programas de pós-graduação tem se interessado pelas práticas não escolares em EJA. Esses questionamentos reforçam a necessidade de outras pesquisas para identificar os motivos pelos quais não se tem pesquisado a educação de jovens e adultos em contextos não escolarizados nesse programa de pós-graduação, já que existe um conjunto de autores reconhecidos no contexto brasileiro que discutem a educação popular (LAFFIN, 2015). Algumas temáticas ainda indicam demanda para investigações, a exemplo de educação e trabalho, processos de aprendizagem de jovens e adultos, questões de gênero, questões étnico-raciais e juvenilização na EJA, essa última, situação cada vez mais recorrente nas classes de EJA (BRUNEL, 2004). O levantamento aqui apresentado demonstra que, apesar de a EJA estar se constituindo um campo de estudos nessa linha de pesquisa, ainda se faz necessário garantir e ampliar os espaços de discussão da EJA na graduação e na Pós-Graduação em Educação da UFSC. Essa mudança requer ampliação do quadro de professores/pesquisadores na instituição interessados no tema, bem como a inserção de disciplinas obrigatórias que tratem dessa temática. Cabe destacar ainda, que existe apenas um grupo de pesquisa em EJA na pós-graduação em educação na UFSC, que se encontra na linha EFE. Esse é mais um dado revelador de que os espaços para discussão



sobre a EJA são limitados. A maior parte dos resumos traz a informação de quais autores foram utilizados para o embasamento da pesquisa. Apenas três não indicam os referenciais teóricos adotados. No entanto, para se obter informações mais precisas, recorreremos às referências e ao texto completo, utilizando-se o navegador de internet do Google Chrome, pois, constatou-se que ao escrever os nomes dos autores no atalho de pesquisa, em outro navegador, não apareciam todas as referências mencionadas nos trabalhos. Com esses dados foi possível identificar o conjunto de autores que tem fundamentado os estudos sobre EJA nesse campo de pesquisa. Tal como identifica Laffin (2015) e Soares (2011), nesse estudo, também se verifica que existe um conjunto de autores que vem se afirmando no campo da EJA, especialmente no campo histórico e político, nas concepções de sujeitos e nos processos pedagógicos. Paulo Freire é um dos autores utilizados para o embasamento de várias discussões no campo da EJA, especialmente aquelas relacionadas ao contexto histórico e político, aos processos pedagógicos e a alfabetização. Vários autores, mesmo não tratando especificamente da EJA, são utilizados para estabelecer um diálogo com esse campo de pesquisa, é o caso das pesquisas sobre letramento que tem se ancorado na abordagem dialógica de linguagem de Mikhail Bakhtin e as de educação e trabalho, que tem se utilizado dos referenciais marxistas, tanto internacionais, tais como Antonio Gramsci, Friedrich Engels, Gyorgy Luckács e o próprio Karl Marx, quanto nacionais, sendo mais referenciados Moacir Gadotti e Paulo Nosella. De acordo com o levantamento, nove pesquisas indicam, nos resumos, que utilizam a abordagem qualitativa, seis delas não trazem tal informação e apenas uma, adota a abordagem quanti-qualitativa. Em relação às técnicas mais utilizadas, as pesquisas são compostas por uma diversidade de instrumentos, dentre eles se destacam a análise documental (nove pesquisas) e a entrevista (sete pesquisas). Nas demais, em números bem menos expressivos, os instrumentos adotados são análise de cadernos e registros de alunos, relato de histórias de vida, grupo focal e fotografias. Constatou-se, a partir desse levantamento, que a EJA constitui-se um campo de estudos para a linha de pesquisa em EFE, especialmente porque ela vem se ampliando nesse programa, a exemplo das pesquisas em andamento, tanto de mestrado quanto de doutorado. No entanto, se faz necessário garantir e ampliar a discussão da temática na Pós-Graduação, visto que o interesse por pesquisas voltadas à EJA é de poucos pesquisadores, sendo mais expressivo, nesse estudo, o interesse de apenas uma pesquisadora dessa linha de pesquisa. Para que os estudos com esse enfoque se ampliem no PPGE da UFSC, faz-se necessário ampliar o quadro de professores/pesquisadores com interesse no tema e inserir disciplinas obrigatórias no PPGE da UFSC.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Pós-Graduação *Stricto Sensu*; Pesquisas em EJA.

REFERÊNCIAS



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

AGUIAR, Paula Alves de. **Leituras de alfabetização da EJA: práticas de letramento em construção.** (Dissertação de Mestrado). Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0732-D.pdf>. Acesso em: 25/01/2017.

AGUIAR, Paula Alves de. **Letramentos de adultos em processos de alfabetização: reflexos da escolarização nas práticas de leitura.** (Tese de Doutorado). Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/teses/PEED0971-T.pdf> Acesso em: 25/01/2017.

BRUNEL, Carmen. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos.* Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Roseli Vaz. O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos na CAPES – período de 1987-2006. p. 117-130. Cadernos de Pesquisa. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação – UTP. Vol.4, Nº 8, 2009. Disponível em: http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/7_estado_arte_c_p8.pdf. Acesso em: 01/03/2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”.** Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

HADDAD, Sérgio (Coordenação). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).** Série Estado do Conhecimento, n. 8. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. Disponível em: http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2429/1/ESTADO_ARTE_EJA_1986_1998.pdf. Acesso em: 10/02/2017.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Pesquisas no campo da educação de jovens e adultos (EJA) no e do Estado de Santa Catarina.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/658-0.pdf. Acesso em: 16/12/2016.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; DANTAS, Tânia Regina. **A Pesquisa sobre a EJA na e da Bahia:** aproximações e demandas teórico-metodológicas. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol.3, nº 6, 2015.

LENZI, Lúcia Helena Corrêa. **Eu não desisti!: os sentidos da escolarização retratados por estudantes adultos do campo.** (Tese de Doutorado). Florianópolis: UFSC, 2010. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93638> Acesso em: 30/01/2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo "Estado da Arte" em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, set./dez. p. 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2006, Brasil. Disponível em: <http://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view>> Acesso em: 28 Fev. 2017.

SANTOS, Pollyana dos. **Os sentidos das experiências escolares nas trajetórias de vida de mulheres em privação de liberdade.** (Tese de Doutorado). Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129426>. Acesso em: 02/02/2017.



SOARES, Leôncio (org.). **Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas.** Coleção Estudos em EJA 11. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Pedro Lopes da. **Estudantes egressos do programa MOVA/ALFA 100 de Cruzeiro do Sul/Acre: relações de aprendizagem e de inserção social.** (Dissertação de Mestrado). Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PEED1137-D.pdf>. Acesso em: 02/02/2017.





Eixo temático:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA





ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EJA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

**Autor¹ Claudia de Faria; Autor² Eliana Lima Zampieri;
Autor³ Nanderson Rafael Rosenau; Coautora: Sonia Maria Chaves Haracemiv**

¹Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná. Professora Efetiva Rede Privada UNINTER. E-mail: clau.faria@hotmail.com

²Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná. Professora Efetiva do Estado do Paraná. E-mail: elizampi@hotmail.com

³Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino. Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná. Professor Efetivo do Estado do Paraná e do Município de Curitiba. E-mail: nanderson.ctba@gmail.com

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Endereço para acessar o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/1257464125778276>. E-mail: sharacemiv@gmail.com

EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA

RESUMO

Este artigo propõe a reflexão da formação do professor de Educação de Jovens e Adultos como prática da Liberdade, tendo como embasamento a visão de Paulo Freire.

A educação necessita evidenciar-se como prática da liberdade para a formação de pessoas críticas e emancipadas, com capacidade e condições de tomar decisões, para constituir sua própria história. O objetivo do texto é enfatizar a relevância da formação docente fundamentada nos postulados de Freire. Nesse sentido, é relevante considerar na educação, que os estudantes são seres humanos inseridos em um contexto social, pois não é mais um número na sala e no mundo em que vive, cada sujeito é singular em sua história. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica de cunho exploratório. Supõe-se que quando o educando constrói seu papel na cidadania contribui para a criação de possibilidades igualitárias e justas em seu meio. Ressalta-se que Freire considera que a emancipação do homem não é somente aprender a ler e escrever, mas sim a identificar-se na sociedade, assumindo suas diretrizes, promovendo sua dignidade enquanto sujeito, para criar vínculos com a cultura e constituir um papel socioeconômico capaz de identificar, transformar e solidificar suas raízes.

Palavras-chave: Educação como Prática da Liberdade. Formação do professor de EJA. Educação de Jovens e Adultos.



A proposta pedagógica de Freire (1999) abordada na obra “Educação como Prática da Liberdade” propõe uma educação baseada no diálogo, na liberdade e no exercício da busca do conhecimento transformador. Almeja-se uma educação que considere o ser humano como protagonista de sua própria aprendizagem, ao encontro do saber; sem desconsiderar sua vivência e contexto social, suas dificuldades frente à realidade. A reflexão do educador, com sua forma de trabalho, suas ações e como ele medeia o saber pode contribuir para sua transformação inicial e na interação com o educando, e estas experiências se remodelam aos sujeitos de histórias similares, que podem vivenciar as mesmas situações.

A proposição de Freire (1999), ao enfatizar a importância do diálogo e da emancipação do sujeito, na qual educadores e educandos aprendem juntos, parte do princípio que educação é um ato de saber, que deve haver um engajamento através do diálogo permanente, não excluindo diferenças de conhecimentos ou experiências. Processo este, que toma lugar não somente em sala de aula, mas também socialmente, pois não existem “discursos prontos”, e sim conhecimentos através de experiências diárias. A educação necessita respeitar a diversidade, levando em consideração toda a identidade cultural do indivíduo, suas dimensões, expectativas, fatores socioeconômicos e diversidades de classes. Para Freire (1999), aprender é a descoberta criadora, com aberturas às inovações, mudanças e perspectivas com possibilidades à prática da libertação.

Considera-se que uma das melhores formas de ensinar é a interação horizontal que promova acriação, o diálogo, a inovação, constituindo o direito ao discurso o através das ideias para a prática da liberdade.

As ideias defendidas por Freire (1999) relacionam-se com os estudos de Laffin (2010), ao situar as mediações pedagógicas e os sujeitos na Educação de Jovens e Adultos, cuja organização das ideias estão no método de ensino dialógico e no enfrentamento dos desafios vivenciados pelos professores da EJA.

A centralidade de ambos os estudos remete no reconhecimento das práxis voltada a flexibilidade curricular e as especificidades dos sujeitos da aprendizagem, trazendo isso para a área de atuação da EJA. Portanto, almeja-se a percepção do saber sistematizado vinculado às contribuições dos conhecimentos escolares cotidianos com a finalidade de despertar o interesse para as participações populares nas instâncias de luta pelos direitos de equidade, para o exercício da cidadania. ???

A formação do professor deve ser permanente, a fim de subsidiar e implementar o ato pedagógico para um atendimento dinâmico, para a pluralidade, pretendendo uma educação integral, humana, política e social. Portanto, os desafios do trabalho do educador em EJA ressalta a necessidade de uma formação continuada.

O desenvolvimento de propostas curriculares flexibilizada, configuram uma ação desafiadora para os professores, observa-se que além da falta de formação continuada



consistente, esta também esbarra nas dificuldades para o reconhecimento do saber escolar e nas motivações que constituem o percurso de suas experiências.

Ao aprofundar esse estudo observando outros autores, Fantinato (2011) aborda a importância de uma formação docente para a educação de jovens e adultos que permita a apropriação teórico-metodológica dos conceitos de diversidade cultural, diálogo e autonomia. Em seu artigo, mostra a importância do papel do educador e sua formação, diante da diversidade cultural dos educandos. A história do sujeito, que por muitas vezes passou por dificuldades até conseguir voltar a estudar, transporta uma necessidade de interação e o estímulo ao conhecimento.

Sintetizando o contexto histórico da EJA, pode-se perceber as contribuições teóricas e metodológicas, assim como as influências de pesquisas. A Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação apontam para uma nova proposta de formação de professores. Há ainda desafios e perspectivas a serem cumpridos, pois com a ausência de uma política, no Brasil, voltada à EJA, limitou os avanços na área.

Paiva (2012) nos diz que, promover a modificação nas formas de fazer a formação, agrega aos educandos vivências, valoriza as práticas pedagógicas e constitui as bases da metodologia da formação e do trabalho docente. Esses saberes são essenciais quando se concebe a educação como práxis, nos quais o respeito ao saber desses professores deve ser o ponto de partida para qualquer formação continuada, nos quais cada professor se sinta atraído a socializar experiências e partilhar saberes, numa espécie de formação mútua, onde cada professor desempenhe o papel de formador e formando; levando em consideração a prática na liberdade e construção do saber.

Nas diferentes mediações da organização do trabalho pedagógico na EJA, destaca-se o modo como alguns educadores constroem alternativas para lidar com os diversos níveis de conhecimento prévio dos educandos, a pluralidade constitui a sala de aula, e desta, surgem estratégias para trabalhar com os variados ritmos e cadências do aprendizado dos educandos.

Em pesquisas por Laffin (2010), depoimentos de professores contextualizam o perfil do educando da EJA. Nestas perspectivas são definidas as ações específicas da atuação no âmbito da aula como professor de jovens e adultos.

Outra questão apontada por Laffin (2010) remete à valorização do sujeito da aprendizagem como construção social na relação com o saber. Inserir o sujeito ao âmbito escolar, sem desconsiderar sua história de vida, e principalmente valorizar suas expectativas e individualidade, criando assim um vínculo social, favorecendo ao conhecimento.

Proporcionar ao sujeito a liberdade e a forma de buscar e encontrar o conhecimento, sem desconsiderar seu conhecimento prévio; construindo a relação do saber através da valorização e da condição humana na sociedade. O aluno desenvolve ações de aprendizagem com a relação a determinados conhecimentos, o qual ele aprende,



descarta, retoma e constrói, mesmo diante de suas limitações e dificuldades em lidar com o saber.

Em relação à prática da EJA, os desafios tornam-se mais evidentes, pois o público inserido é aquele que, por diversos motivos, não teve acesso à escolaridade na idade certa, ou ainda, não conseguiram permanecer na escola, assim como, os motivos que fizeram este adulto a retornar, podem estar atribuídos a sua situação atual, por exemplo, melhoria no emprego, aumentar a condição econômica da família, ou mesmo sua qualidade de vida.

O processo de aprendizagem, a prática pedagógica e o reconhecimento dos direitos destes indivíduos, parte das experiências adquiridas ao longo de sua trajetória, fazendo com que este educando/adulto seja diferente do educando/criança, e dentro deste contexto, a forma de aprendizagem se torna diferente, pois o objetivo é ajudá-lo na realização do sonho de saber ler e escrever, criando assim, um vínculo na busca de novos conhecimentos e saberes. Nesse sentido, é fundamental a formação de um docente com conhecimentos específicos para atuar com o educando/adulto.

É imprescindível ressaltar que a educação acontece em todos os espaços, formais e não formais que o sujeito se encontra inserido, tais como o campo de trabalho, as instituições que frequenta, o local de lazer, etc. O espaço de interação, conforme Certeau (1998), seria, então, o “lugar praticado”, nessa visão representa o lugar (dimensão fixa, física que dispõe coisas e pessoas) recriado pelas relações tecidas pelos sujeitos com aquele lugar. Esta interação se relaciona com o objeto de reflexão deste texto que é a formação docente fundamentada nos postulados de Freire, para uma prática docente dialógica.

Entretanto, a construção do sujeito na formação do conhecimento deve ser aprimorada pela ação educativa, onde o professor por meio da mediação pedagógica fará as contribuições necessárias para que haja a aquisição dos saberes. Carrano (2003) destaca que os conteúdos escolares não são dados prontos e acabados, e sim uma construção social. Portanto, a educação de jovens e adultos exige do professor uma preparação para o atendimento de educandos, pois, eles apresentam identidades diversas, múltiplas trajetórias de vida e variadas representações de mundo.

De acordo com Soares (2008), para uma atuação em EJA, o educador necessita de uma formação específica. Para se desenvolver um ensino adequado a esse público, são necessários uma formação inicial específica, assim como um trabalho de formação continuada. Outro fator importante é a relação entre a formação inicial e a inserção no campo de trabalho; pois de nada adianta uma excelente teoria, sem vivência prática.

As turmas são mescladas por jovens que estão fora da idade/série e por adultos e idosos de faixa etária diferentes, pessoas que no decorrer da escolarização não concluíram a Educação Básica. Alguns carregam em si a educação como uma obrigatoriedade, principalmente, os mais novos, aumentando assim cada vez mais a juvenilização na EJA.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

Aqueles que têm idade mais elevada são mais conscientes de suas responsabilidades estudantis e tem seus objetivos traçados com intuito de aproveitar o tempo perdido, têm percepção dos prejuízos causados pela falta de estudo. Esses valorizam a oportunidade de aprendizagem muito mais que a certificação. Denotam a possibilidade de busca do saber, porque muitas vezes, o adulto se sente sem voz e sem vez por não ter domínio do saber, tais incertezas levam os adultos ao anseio de uma formação integral, constituída pela troca de experiência cultural, histórica, social e política.

A compreensão sociocultural dos sujeitos e o contexto de inserção de suas vivências são circunstâncias que devem ser levadas em conta para o sentido de qualificar a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento psicológico individualizado, isso emerge:

É na dialogicidade espaço e tempo escolar e nas relações que se faz a construção do saber democrático, o professor ao intervir na realidade, aprofundar nos debates os temas que sejam significativos e concretos dentro dos conteúdos planejados, confrontar análise de problemas, expor a importância dos saberes acumulados traz implicações que levam a mudança de postura, do protagonismo na participação democrática em todos os espaços e tempos se encontra. Há um diálogo nas ideias postas com o pensamento de Freire (1999) que remete que a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A contextoda realidade em que atua o docente não pode fugir à discussão criadora e como instrumento de transformação social.

As ações e intervenções na EJA durante a prática pedagógica sob o aspecto do olhar docente que enxerga a complexidade; educar através do olhar, ver epistemologicamente, significa se colocar no lugar do outro; sentir, pensar, caminhar e se reconstruir com o outro, isso é papel do professor, estabelecer elos que produz a instrumentalização e a formação do conhecimento, superando as barreiras da heterogeneidade que atende, resultando na autonomia e compromisso educativo na perspectiva da reflexão crítica e do reconhecimento desses sujeitos. A exemplo de Freire, na medida que se ensina se forma, reforma e transforma.

REFERÊNCIAS

- Barão EAD. **Pedagogia Libertadora de Paulo Freire**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tVp0UtZBy7A&t=70s> Acesso em 12/06/2017.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Mediações e Prática docente. Módulo 7. In: Educação de jovens e adultos na diversidade** / Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. – Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED: UFSC, 2010. Livro 2: p. 135-



153. Disponível em: <http://solarpresencial.virtual.ufc.br/arquivos/curso/782/livro2.pdf>. Acesso em 02/07/2017.

PAIVA, Jane. **Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida.** In: **Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores.** Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade. v. 21, nº 37. Salvador: UNEB, 2012. p. 83-96.

SOARES, Leôncio. **O educador de jovens e adultos e sua formação.** Educação em Revista | Belo Horizonte | n. 47 | p. 83-100 | jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005. Acesso em: 12/03/2017.

VARGAS, Sonia Maria de. FANTINATO, Maria Cecilia de Castello Branco. **Formação de professores da educação de jovens e adultos: diversidade, diálogo, autonomia.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 915-931, set./dez. 2011. Disponível em:

<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=5671> Acesso em: 20/02/2016.





ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

AS AÇÕES DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO PET PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Pedro Salles Iwersen (UFSC) ¹
Ivileti Berthier Baggio (UFSC)²
Jane das Graças Turrer (UFSC)³
Stephany Alves Moraes (UFSC)⁴
Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (UFSC) ⁵

¹ Licenciado em Letras Espanhol, Acadêmico do Curso de Pedagogia/ Bolsista PET/Pedagogia. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA/UFSC).

E-mail: sallesiwersen@gmail.com;

² Acadêmica do Curso de Pedagogia / Bolsista PET/Pedagogia. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA/UFSC).

E-mail: letinhab@gmail.com

³ Acadêmica do Curso de Pedagogia / Bolsista PET/Pedagogia. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA/UFSC).

E-mail: janeturrer@gmail.com

⁴ Acadêmica do Curso de Pedagogia / Bolsista PET/Pedagogia. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA/UFSC).

E-mail: stephanycleusa@outlook.com

⁵ Pós-Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA/UFSC).

E-mail: herminialaffin@gmail.com

EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA

RESUMO

O presente relato de experiência apresenta o conjunto de ações desenvolvidas pelo Grupo de Educação Tutorial (PET) do curso de Pedagogia²² da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O grupo busca realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão articulando teoria e prática e proporcionando uma formação integral sobre todos os aspectos necessários à uma formação docente, particularmente, a áreas que nem sempre são ampliadas nos cursos de graduação. O grupo é composto de 12 bolsistas, os quais estão organizados em 3 eixos de estudos: *Infância e Literatura*; *Processos educativos, Sujeitos e Relações raciais (ERER)*; *Práticas Educativas e Processos de escolarização de Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Este trabalho situa os estudos do último eixo, situando as ações desenvolvidas nos dois últimos anos.

²² O grupo está sob coordenação da Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus e colaboração da Profa. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin.



Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Programa de Educação Tutorial; Formação de professores

Introdução

O PET Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) iniciou suas atividades em 2007 a partir de uma parceria com o grupo de docentes do Colégio de Aplicação da mesma universidade. O Pet articula suas atividades de ensino, pesquisa e extensão com as disciplinas acadêmicas, visando a junção da teoria com a prática e proporcionando uma formação íntegra sobre todos os aspectos necessários à composição docente e tem o grupo composto de 12 bolsistas que se dividem em 3 **eixos**: *Infância e Literatura; Processos educativos, Sujeitos e Relações raciais (ERER); Práticas Educativas e Processos de escolarização de Educação de Jovens e Adultos (EJA)*.

Em pesquisa, Laffin e Gaya (2013) mostraram que em 2011 em Santa Catarina, entre 75 cursos de licenciaturas analisados em 21 instituições, somente 13 ofertavam disciplinas/estudos de EJA e nenhum deles oferece habilitação para a Educação de Jovens e Adultos. Enquanto isso, a docência na EJA é exercida pelos mesmos professores que atuam no Ensino Fundamental de crianças e jovens, ou seja, que se formaram em um currículo voltado para o ensino de crianças e adolescentes. Em geral, comprem, na EJA, as suas terceiras jornadas de trabalho.

Na UFSC conta-se com uma disciplina obrigatória de 72 créditos e a oferta optativa de uma outra intitulada Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos em Educação De Jovens E Adultos, com 54 créditos.

Na dimensão de ampliar essa formação o grupo PET Pedagogia tem como um dos seus eixos estudo sobre; *Práticas Educativas e Processos de escolarização de Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. Neste relato de experiência apresentamos as ações desse eixo e sobre as principais atividades do grupo, buscando a divulgação dos trabalhos realizados e daqueles que estão em andamento, além de nos proporcionar a oportunidade de fazer uma reflexão sobre nossas práticas, contribuindo para a nossa formação como futuros educadores habilitados para a docência na educação de jovens e adultos.

Metodologia

O núcleo Práticas Educativas e Processos de escolarização de Educação de Jovens e Adultos (EJA) vêm proporcionando, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Hermínia Lage Laffin, estudos e pesquisas na área, a fim de identificar o estado do conhecimento das pesquisas no campo e conceitos dos principais autores da área e a relevância da EJA na formação inicial de professores, contribuindo com o curso de Pedagogia da UFSC.

Os bolsistas vinculados a este eixo participam das discussões realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA), grupo este que conta com pesquisadores de graduação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação e busca promover articulações político-pedagógicas para a EJA em Santa Catarina.



No ano de 2016 os bolsistas do PET participam como alunos ouvintes da disciplina Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) como espaço formativo dos acadêmicos nessa área, ministrados pela professora coordenadora. Esses estudos focaram as seguintes questões: teorias e pesquisa no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e aspectos teórico-metodológicos na construção da pesquisa em EJA. Os pressupostos teóricos, métodos de análise, a metodologia e os procedimentos da pesquisa em EJA.

No primeiro semestre de 2017 utilizamos a mesma estratégia de proporcionar aos bolsistas a possibilidade de participar de atividades da Pós-Graduação, quando participamos do Seminário Especial Princípios político pedagógicos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Os estudos realizados pelo grupo estiveram focados nos estudos da educação profissional, nos aspectos legais e operacionais do PROEJA, nos elementos da constituição dos Projetos Pedagógicos dos cursos, na organização curricular e metodológica da EJA, estudamos sobre a questão do Currículo Integrado no PROEJA, sobre os sujeitos que buscam esse tipo de formação e as implicações dessas especificidades na prática docente.

Outra atividade desenvolvida pelo núcleo de EJA foi a organização e participação no período de 23 a 26 de outubro de 2016 como monitores e ouvintes no II Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAeEJA), promovido pela UFSC em parceria com a Universidade do Estado da Bahia. Esse evento teve como objetivo promover o diálogo entre pesquisadores Brasileiros e Estrangeiros em torno do campo da Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, observando as tendências atuais da pesquisa sobre as temáticas abordadas tendo como participantes docentes de Escolarização na EJA, Brasil Alfabetizado, Fórum de EJA, Estudantes de Pós-Graduação em Educação e Educação de Jovens e Adultos, Estudantes de graduação em Pedagogia e das demais Licenciaturas, Gestores e Professores da rede pública e privada de ensino das instâncias municipais, estaduais e federais, bem como a apresentação e disseminação de trabalhos científicos.

O grupo também realiza atividades em parceria com o Fórum de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Santa Catarina no campo da EJA, um exemplo de atividade fruto dessa parceria é o *Movimento Março Verde*, pelo Direito à educação de Jovens, adultos e idosos” no sentido de mobilizar a sociedade buscando a conscientização pelo direito constitucional à educação para jovens, adultos e idosos, como obrigação da oferta das redes públicas de ensino.

No âmbito da pesquisa, um grupo de bolsistas está realizando um levantamento dos principais conceitos Freirianos das Pesquisas em EJA em Santa Catarina, com o objetivo de situar um recorte de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento que analisa/compara as investigações de mestrado e doutorado no campo da EJA em Santa Catarina. O recorte desse projeto incide sobre o resultado da investigação de Laffin, Silva e Rodrigues (2014), em que situaram o conjunto das pesquisas – dissertações e teses - realizadas em Santa Catarina (2000 a 2012). As autoras constataram de que, entre os principais autores utilizados, Paulo Freire subsidia a construção de muitos



estudos e, de que em praticamente todos esses estudiosos é citado. Assim, reconhece-se sua influência nesses estudos e também no campo da produção brasileira de EJA.

Resultados

As ações do O núcleo Práticas Educativas e Processos de escolarização de Educação de Jovens e Adultos do PET Pedagogia em 2016 deram continuidade ao trabalho da tutoria e bolsistas que vinham sendo realizados anteriormente, ficando clara a importância de se dar sequência as atividades e de seguir os planejamentos, sejam eles de curto, médio ou longo prazo.

Os resultados dos diferentes trabalhos foram apresentados em diferentes eventos relacionados aos objetos das pesquisas, ensino e extensão. Houve participação em eventos importantes como a reunião nacional do II ALFAeEJA com apresentação de trabalhos do grupo e da ação efetiva na sua organização, assim como vem sendo feito nesta terceira edição do evento.

Durante o último ano tivemos a possibilidade de participar de atividades da Pós-Graduação, ampliando nossos debates sobre especificidades da EJA e nos aproximando desse espaço de formação, de pesquisadores, educadores e gestores com experiências diversas na área, o que é muito importante para nós que estamos em vias de formação como educadores e também como pesquisadores com interesse em atuar na EJA.

Atualmente nossas ações vêm dando continuidade às ações de pesquisa, cujas temáticas articulam-se às ações de ensino e extensão, de modo a potencializar a ampliação dos saberes do ensino de graduação. Ressalta-se que grande parte das atividades tem sua continuidade em 2017, sendo ressignificadas e atualizadas.

Referências Bibliográficas

- AGNE, S. A. A.; ANGELA SILVA; MIGLIAVACCA, A. **Materializando a Integração Curricular no PROEJA: O Biodiesel como tema interdisciplinar.** EJA em debate. , v.1, p.1 - 1, 2016.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: nov. 2016.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: maio de 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso em: nov.2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Coleção Leitura)
- LAFFIN, Maria Hermínia L. F.; GAYA, Sidneya M. Pesquisas e estudos sobre a formação inicial docente no campo da Educação de Jovens e Adultos. In: **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 177-206, 2013.
- LAFFIN, Maria Hermínia L. F.. [RODRIGUES, Andreia. Vargas.;](#) [SILVA, Bárbara.](#) **Pesquisas no Campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) No e do estado de Santa Catarina.** In: X ANPED SUL, 2014, Florianópolis. Anais do X ANPED SUL. Florianópolis/SC: UDESC, 2014. p. 1-23.



LAFFIN, Maria Hermínia L. F.. [RODRIGUES, A. V.](#); [SILVA, B.](#) O estado do conhecimento das pesquisas no e do Estado de Santa Catarina no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: **XXI International Conference on Learning - XXI Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje.**, 2014, Nova Iorque: CGPublisher, 2014.

LAFFIN, Maria Hermínia L. F.. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos.** Programa de Pós-Graduação em Educação Florianópolis/SC, 2006, p. 216

SANTOS, J.J.R. **Especificidades dos saberes para a docência na Educação de Pessoas Jovens e Adultas.** Práxis Educacional. Vitória da conquista, v.6, n.8, p.157-176, jan./jun.2010.





ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA – UMA RELAÇÃO DIALÓGICA

Sônia Maria Chaves Haracemiv¹

¹Doutora em Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora da Universidade Federal do Paraná UFPR - Mestrado Profissional - Programa de Pós-Graduação em Educação - Teoria e Prática de Ensino – TPEN – Curitiba, Paraná, Brasil | sharacemiv@gmail.com

Eliane de Andrade Krueger²

²Mestra em Educação. Universidade Federal do Paraná – UFPR - Mestrado Profissional - Programa de Pós-Graduação em Educação - Teoria e Prática de Ensino – TPEN – Curitiba, Paraná, Brasil | deandrade.eliane@gmail.com

EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA

RESUMO

Seja na Educação Básica ou na Educação de Jovens e Adultos, a formação docente para a Educação em Direitos Humanos está ligada a uma prática pedagógica que contemple o respeito ao ser humano, bem como de uma educação que favoreça as dimensões multi e interdisciplinar que envolvem a temática. Sendo assim, o que é construído deve ser valorizado e não simplesmente transmitido. A formação continuada deverá ser permanentemente incentivada num processo de reflexão dos saberes que vão sendo recontextualizados, visando mudanças nas práticas pedagógicas. Considerando esse pressuposto, investigou-se as contribuições da formação continuada na Educação em Direitos Humanos na ótica dos professores de uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba – PR. O estudo buscou também, responder como o processo de formação docente continuada pode contribuir a prática pedagógica da EDH. Para tanto, buscou-se identificar as concepções e práticas docentes verificando as formas de trabalho pedagógico com o tema e as aproximações com as Diretrizes Nacionais, Estadual e com o Projeto Político Pedagógico da escola. O problema da pesquisa levantou inúmeras questionamentos que nortearam o trabalho de investigação, dentre os quais: qual formação inicial e continuada o docente dos anos iniciais da rede Municipal possui para a Educação em Direitos Humanos e quais as concepções em EDH dos professores participantes da pesquisa. Nesse sentido também foi necessário investigar quais as aproximações entre a concepção prévia dos docentes e as concepções prescritas nos documentos oficiais bem como, que saberes fazeres em EDH são necessários no processo de formação continuada para que a prática docente aconteça. Estabeleceu-se então como objetivo geral investigar as contribuições do processo de formação continuada em EDH na ótica das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Educação de Curitiba – Pr. Para cumprir o objetivo geral foram estabelecidos objetivos específicos delimitando metas dentro do trabalho de forma a se alcançar o objetivo geral. Iniciou-se



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

a análise dos referenciais teóricos e documentais de modo a situar as concepções prescritas nas DCNs e nos Planos Nacional, Estadual e no PPP da escola municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Obedecendo a sequência da pesquisa buscou-se identificar o perfil acadêmico e profissional e as concepções de Educação em Direitos Humanos das docentes para então analisar as contribuições de formação continuada em EDH desenvolvida sob a ótica das participantes da pesquisa. A fundamentação teórico-metodológica se baseou nas leituras de Candau (1998, 2000a, 2000bh 2000c), Benevides (2003), Freire, (1999, 2000, 2001), Nóvoa (1997), Sacavino (2000), Tavares (2007), Ludke; André (1986), André (2001, 2013), dentre muitos outros, de forma embasar as ideias que envolvem a Educação em Direitos Humanos, a formação docente e a prática pedagógica. Utilizou-se a pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, e como intervenção um Curso de Extensão que possibilitou a coleta de dados através de um questionário de diagnóstico inicial e um questionário formativo final. O posicionamento dos professores quanto ao processo formativo na prática da escola possibilitou uma reflexão efetiva sobre Educação em Direitos Humanos, capaz de promover o empoderamento do sujeito e da coletividade visando a Educação para a Paz. Nesse contexto efetivar a Educação em Direitos Humanos no Brasil é uma urgência e também uma exigência tendo em vista a necessidade de uma formação mais humanizadora das pessoas e o fortalecimento dos regimes políticos democráticos na sociedade. É a educação que possibilita as pessoas tornarem-se sujeitos de direitos, conhecedores dos processos e construções históricas das conquistas, e agentes de transformação social. Nessa área, nos últimos anos, o Brasil já conta com legislação própria baseada nas leis internacionais, documentos estes que contribuem para fomentar políticas públicas de direitos humanos e estabelecem diretrizes para a Educação em Direitos Humanos no país. No entanto, a EDH é prática muito recente de tal modo que ainda há muito que se fazer para incorporar tal prática no âmbito da educação sistemática tendo como finalidade alcançar a população de todas as faixas etárias. É também dever do Estado, através de suas políticas públicas, elaborar e fomentar ações direcionadas aos interesses da população, com a sua participação e o acompanhamento. Esse trabalho investigativo inclui-se nas pesquisas sobre EDH, que buscam respostas para os vários questionamentos que a temática sugere. Constatou-se que o objetivo geral da pesquisa foi atingido, uma vez que, investigadas as contribuições do processo de formação continuada em EDH na ótica das professoras, concluiu-se pelas análises dos dados coletados, que a formação inicial e continuada merecem especial atenção. Convém lembrar que esses processos de formação são fundamentais para a implantação de políticas de EDH, tendo em mente que tais conteúdos não fizeram parte da formação de várias gerações e continuam à margem dos currículos. Com relação a formação inicial e continuada o docente dos anos iniciais da rede Municipal possui para a Educação em Direitos Humanos a pesquisa permitiu visualizar que a primeira depende de instâncias maiores que promovam uma transformação nos curso de formação, atualizando-os de conformidade com as novas exigências sócio culturais políticas e econômicas, capazes de oferecer aos novos profissionais docentes conhecimentos sólidos e instrumentos metodológicos para um trabalho eficiente e qualificado para promover a cidadania em toda sua amplitude. Igualmente a formação continuada precisa ser repensada e reorganizada dentro do que se propõe uma educação transformadora. Candau (1997, p.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

64) aponta que a formação continuada não deve ser reduzida a acumulação de horas de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos e técnicas, mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. Isso significa propiciar espaços e criar meios através dos quais os educadores possam refletir e discutir sobre como, porque e o modo que fazem bem como os resultados de suas práticas. A análise dos dados sobre as concepções das professoras participantes, expressas na Avaliação Diagnóstica se aproximam do expressado na Avaliação Formativa, aplicada após a intervenção pedagógica. Percebeu-se que mesmo não tendo formação inicial e continuada sobre a temática, como também acesso pleno aos documentos oficiais como, DCNs, Plano Nacional, Estadual e PPP da escola, as suas concepções se aproximam das prescrições. Desde o início dessa pesquisa o objetivo teve como foco pesquisar e socializar a formação de professores em EDH, visando contribuir na formação inicial e continuada, de forma a significar o que está posto, resignificando-as com um novo olhar, no sentido de que as docentes sejam capazes de fazer as mudanças efetivas no espaço da escola. Isso significa que é preciso levar e disponibilizar o conhecimento, de modo que ao apropriar-se desse possam participar e colaborar nas mudanças no sentido de uma EDH como prática de liberdade de preconceitos, estigmas e estereótipos, onde todos tenham voz. Embora o reconhecimento de direitos nos marcos legais, representem avanços fica evidente que ainda se está distante de assegurar na prática os fundamentos dos Direitos Humanos - a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Sendo assim a vivência da Educação em Direitos Humanos, deve inspirar-se no cotidiano a fim de para analisá-lo, compreendê-lo e modificá-lo através da prática do exercício da cidadania ativa de todos/as os/as envolvidos/as, entendendo-se a cidadania ativa como o exercício que possibilita a prática dos direitos conquistados e a ampliação de novos direitos. As reflexões propostas pela pesquisa e as repostas obtidas tem estreita relação e dialogam com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo em vista que é um dos importantes meios para o alcance dos direitos humanos dos estudantes, que em algum período de suas vidas foram privados da educação formal. A EJA cabe trabalhar com esses estudantes de forma a torná-los mais conscientes de seus direitos e atores da ação participativa na criação do conhecimento e da sua capacidade crítica capaz de conceitualizar e reconceitualizar suas experiências de realidade. A missão desafiadora e transformadora relativa à inserção dos Direitos Humanos no processo educativo da EJA diz respeito a colocar em prática o objetivo de formação na educação ética que privilegia o respeito a todas as diferenças, dando vez e voz a jovens e adultos tornando-os participantes do processo educativo capaz de promover as mudanças que a sociedade requer. Para tal, a escola deve ser o loco, por excelência da educação dos valores, que privilegie a formação e valorização da cidadania. Também na EJA, a formação inicial e continuada constituem um desafio a ser vencido tendo em vista a necessidade de se pensar em metodologias que envolvam práticas pedagógicas solidárias às questões humanas fundamentais de seus estudantes articulando a criação de uma cultura e educação em direitos humanos. Fomentar e promover essa relação dialógica entre Educação em Direitos Humanos, Educação Básica e EJA coloca em evidência e necessidade de se repensar a formação docente, inicial e continuada de forma a tornar crianças, jovens e adultos protagonistas das urgentes mudanças que a sociedade exige.



Palavras-chave: Formação Docente; Prática Pedagógica; Educação em Direitos Humanos; EJA

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli André. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p.51-64, julho/2001.
- BENEVIDES, Maria Vitória. Educação em direitos humanos: de que se trata? *In:* BARBOSA, R. L. L. B. (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 309-318.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2006. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006.
- CANDAU, Vera. (Org.). Magistério: construção e cotidiano. Petrópolis ,RJ: Vozes, 1997
- CANDAU, Vera. Direitos Humanos na Formação de Professores/as. Trabalho apresentado no X ENDIPE. Rio de Janeiro: Maio, 2000a, p. 1-13.
- CANDAU, Vera. Direitos Humanos, Violência e Cotidiano Escolar. *In:* CANDAU (org.), Reinventar a Escola. Petrópolis: Vozes, 2000b.
- CANDAU, Vera. Educação em Direitos Humanos no Brasil: realidades e perspectivas. *In:* CANDAU, V. e SACAVINO, S (org.). Educar em Direitos Humanos, Construir Democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000 c, p. 72-99.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, Antonio (Org). Os professores e sua formação. Lisboa: Editora Porto/IIIE 1997.
- SACAVINO, Susana. Educação em Direitos Humanos e Democracia. *In:* CANDAU, Vera; SACAVINO, Susana. Educar em Direitos Humanos. Rio de Janeiro: D & P Editora, 2000, p. 36-48.
- TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. *In:* Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa. PB. Editora Universitária/UFPB. 2007.P. 487-503



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

MANUAIS DIDÁTICOS E SEUS ASPECTOS CONTRIBUTIVOS PARA A FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR DA EJA

Sonia Haracemiv¹; Ana Maria Soek²

¹ Pós-Doutorado em Currículo e Avaliação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO, Doutora em Educação, Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (UFPR), e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Desde 2012 Coordena a Pesquisa Vozes do Cárcere-Sistema Penal do Paraná. sharacemiv@gmail.com;

² Doutoranda da Linha de Pesquisa em Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano (UFPR), Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (UFPR), anasoek@gmail.com;

EIXO TEMÁTICO: 5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA

RESUMO

A presente análise é fruto da dissertação de Mestrado em Educação que buscou investigar as perspectivas e encaminhamentos de trabalho pedagógico com a alfabetização de jovens e adultos apresentados nos manuais didáticos da seleção de que compôs o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). O objetivo foi identificar nesses manuais, os elementos teóricos, didáticos e metodológicos que pudessem de alguma forma contribuir com a ação alfabetizadora e com a formação do alfabetizador do Programa Brasil Alfabetizado. A preocupação nesse sentido, não foi somente em identificar informações ou conceitos, mas fundamentalmente a explicitação que a ação alfabetizadora em EJA (Educação de Jovens e Adultos) requer. Ação, neste trabalho, deve ser entendida como um aspecto subjetivo e intencional do sujeito e prática, como ação em um contexto objetivo, histórico e cultural. O referencial teórico pautou-se fundamental nas obras de Freire (1985, 1987, 1991, 1996) no que tange a alfabetização de adultos; em Molina (1987), Freitag (1986, 1989) e Lajolo (1996) nas questões referentes aos livros didáticos no Brasil, e em Nóvoa (1992), Marcelo Garcia (1991) e Pimenta (2007) nas fundamentações sobre a formação de professores. A metodologia baseou-se na análise de conteúdo conforme defendido por Bardin (1977). Os apontamentos dos aspectos que contribuem com a ação docente foram identificados em função de caracterizar a natureza do trabalho pedagógico previsto nas orientações e encaminhamentos de um manual didático, analisando a fundamentação teórico-metodológica em que se baseia, bem como a estrutura didática (planejamento, tempo, objetivos, estratégias de ensino e recursos didáticos) entre outros subsídios que as obras apresentam para aperfeiçoamento do trabalho docente.

Palavras-chave: Alfabetização de Jovens e Adultos; Formação inicial e continuada de Alfabetizadores; Material Didático de EJA; Livro didático.



REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. 17 Ed. Rio de Janeiro, 1987.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 14ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- _____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.
- _____; MOTTA, V.R.; COSTA, V.F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.
- LAJOLO, M. (org). **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, v. 16, n 69, jan./mar. 1996.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.
- MOLINA, O. Quem Engana Quem? Professor x Livro Didático**. Campinas: Papirus, 1987.
- PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 2007.
- NÓVOA, A. (org.) **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

OS SENTIDOS DE SER PROFESSOR NA FORMAÇÃO INICIAL: OFICINAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EJA - EDUCAÇÃO POPULAR

Sita Mara Lopes Sant'Anna

Doutora em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs, Grupo de Pesquisa do CNPq: *Educação de Jovens e Adultos: formação docente, sujeitos, políticas e processos educacionais*. E-mail: sitamarals@yahoo.com.br

EIXO TEMÁTICO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA

RESUMO: As oficinas de Alfabetização e letramento EJA- Educação Popular, formulam-se numa experiência significativa, desde seu projeto, já que foi pensada como proposta curricular em atividade de pesquisa e extensão. Com base nessa experiência, este texto reflete sobre os sentidos da formação inicial para as estagiárias da EJA, nessa atividade de Extensão Universitária em espaço não-escolar. Sob o olhar da Pesquisa Qualitativa em Educação, e com o objetivo de buscar compreender os sentidos da formação inicial aplicou-se junto às acadêmicas, um questionário, organizado sob os princípios da técnica de pesquisa semi-estruturada. Como principais resultados, as estagiárias evocam sentidos e sentimentos diversos sobre a experiência, Porém, os que mais se intensificam são os que referendam um bem estar e uma satisfação em ocupar o lugar de ser professor (a) da EJA. A maioria se identificou com a docência, explicitando sua vontade de continuar atuando com jovens e adultos, mesmo diante de inseguranças e angústias cotidianas. Por estar embasada em princípios e orientações próprias da trajetória e história da EJA e não em técnicas ou métodos de ensinar, esse diferencial, demarcou a importância desse estágio como obrigatório no curso.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial, Educação Popular.

1 Introdução

São inúmeros os desafios que envolvem a gestão desses processos da EJA. Há dificuldades na consecução de espaços para os estágios, que mesmo diante das prerrogativas da LDB 9394 (BRASIL, 1996), por efeito de políticas educacionais recessivas, produzidas ao longo dos tempos no Rio Grande do Sul, foram reduzindo, de forma intensa, as ofertas em turmas que envolvem “os anos iniciais” de EJA nas escolas.

Ao mesmo tempo, esses desafios têm nos induzido a diferentes possibilidades de reflexão coletiva entre os pares e também, da atuação em práticas interdisciplinares, como as Oficinas de Alfabetização e letramento (Educação Popular)



de Jovens e Adultos²³. Parte desse processo de aprendizagem/ensino produz, tanto para professores da Universidade quanto para os acadêmicos e acadêmicas de Pedagogia, uma série de sentidos e sentimentos que envolvem a sua formação.

2 SENTIDOS DE SER PROFESSOR DA EJA: ANÁLISE E REFLEXÃO

De um modo geral, conforme acordado com as estudantes, os encontros das oficinas ocorriam em terças e quintas-feiras à noite, das 19h às 22h, e uma turma à tarde, das 14h às 17h, em quartas e sextas-feiras.

O grupo de educandos inscritos para as oficinas era diverso, formado por jovens, adultos e idosos, moradores do entorno da sede, já que essa oferta ocorreu em seis bairros do município. Conforme relatos das acadêmicas, esses estudantes foram intensamente assíduos, participantes das aulas, das atividades, e nessa dinâmica de trabalho, manifestaram, muitas vezes, não querer “nem fazer intervalo” durante os encontros.

Nesse contexto, sob olhar da pesquisa qualitativa (GIL, 2008), as acadêmicas responderam a algumas questões, que objetivavam levantar os sentidos e significados da prática pedagógica desenvolvida. De início, então, buscamos saber o significado dessa experiência para as estagiárias e como parte das respostas, destacamos as falas abaixo:

1 Muito boa experiência.

2 Uma oportunidade incrível.

3 Oportunidades de novas aprendizagens. Este estágio foi a primeira experiência efetiva que tive com jovens e adultos, tendo sido muito significativa, pois pude aprender muito com os alunos e com suas riquíssimas experiências de vida que foram dialogadas, abordadas em praticamente todos os encontros. Além disso, pude me identificar muito bem com esta prática, fazer reflexões importantes com o grupo de estágio, além de criar vínculos afetivos bem importantes e necessários com o grupo.

Diante dos relatos, pode-se perceber que esta experiência de estágio foi de grande importância para as acadêmicas. Algumas, (falas 1 e 2) a trazem como sendo uma oportunidade de vivenciar uma experiência com Jovens e Adultos, o que para a maioria da turma de Pedagogia, de forma tão intensa, ainda não havia ocorrido. Em 3, a acadêmica salienta que pode aprender muito com os alunos, a partir de suas experiências de vida. Salienta também que o grupo de acadêmicas criou vínculos com o grupo de estudantes, o que foi muito importante para as aprendizagens.

²³ O relato completo sobre essa experiência encontra-se publicada no Livro Educação e Interdisciplinaridade, conforme bibliografia anexa. Esta experiência, em parceria com Ananda de Mello, foi apresentada no 34 SEURS, Florianópolis, em 2016.



Como principal sentimento expresso, destacou-se a oportunidade de ter contato com a EJA, o que, para as mesmas, ocorreu apenas nesse espaço e de forma muito significativa. Nessa perspectiva, desafios e aprendizagens foram enfatizados.

Quando questionadas se o estágio havia sido igual ou diferente dos demais, Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, todos responderam que esse foi “diferente”, por diversos motivos:

4 Diferente, pois só depois de conhecer a realidade dos meus alunos é que vou fazer o meu planejamento diário, juntamente com eles.

5 Diferente, pois os sujeitos são diferentes, vêm de uma realidade diferente e uma bagagem enorme de conhecimentos a serem considerados.

6 É diferente, porque o aluno sabe o que ele quer aprender.

7 Havia uma proposta de aula, mas de acordo com os interesses dos alunos, aconteceram as diferenças na proposta curricular e isso deve ser considerado sempre. Visar os nossos interesses e o interesse dos alunos.

Na fala 4, podemos perceber que para esta acadêmica o estágio foi considerado por ela como "diferente", pois foi levada em conta a realidade dos alunos, refletindo sobre seus objetivos e participando dos planejamentos das aulas.

Em 5, a acadêmica aponta que foi "diferente", pois os estudantes, “já possuíam uma bagagem” trazida de suas experiências pessoais, fazendo com que as aulas tivessem que ser pensadas com eles. Na fala 6, a acadêmica salienta que “o aluno sabe o que quer aprender”. A partir disso, podemos considerar que o professor precisa saber escutar seus alunos, para que assim, possa planejar com foco nas demandas dos estudantes articuladas com intenções pedagógicas.

Na fala 7, a acadêmica fala do projeto de estágio que contempla tudo o que ocorre, desde as primeiras aulas. A partir daí, são pensadas proposições a serem levadas aos estudantes, o que não necessariamente ocorrerá, na forma como foram planejadas. Essas, são levadas e adaptadas da maneira que for mais significativa.

Buscando abordar o que significou essa atividade para elas, a maioria a considerou de grande importância e muito gratificante. Falaram que aprenderam muito com as trocas com os alunos e que sentiram-se muito felizes pela experiência e com mais esta etapa do curso cumprida.

8 Foi uma etapa de grandes desafios, renovar os pensamentos, rever conceitos antigos sobre educação. Na EJA aprendi que se desenvolve uma proposta de atividade e na aula se percorre caminhos que vão surgindo, conforme as “falas” dos alunos, considerando que, com isso, o professor modifica as atividades propostas, ouvindo, refletindo e aproveitando o saber da turma.

Ao enunciar que “foi uma etapa de grandes desafios, renovar os pensamentos, rever conceitos, antigos sobre educação” (8) pode-se considerar que esse estágio teve um importante significado para esta acadêmica, pois a partir dele, ela pode



refletir sobre a sua própria formação inicial, fazendo relações com a prática que estava vivenciando. Expressa a transitoriedade e a flexibilidade presentes nas relações com a EJA, pois nela, "se percorre caminhos que vão surgindo" e, para tanto, deve-se manter uma "postura epistemológica", como nos afirma Freire (1997), que nos coloca no lugar de quem aprende sempre, fazendo a escuta constantemente e mantendo-se numa postura investigativa, em sala de aula. A partir disso, podemos considerar que esta acadêmica acompanhou todo o processo, de forma flexível, avaliando e refletindo sobre as suas aprendizagens e as dos estudantes.

O instrumento também buscava elencar as dificuldades que encontraram durante esse projeto. Entre elas destacara-se a seguintes fala:

9 A dificuldade foi a falta de subsídios oferecidos pelo meu curso, por falta de professor que abraçasse as disciplinas. Houve uma inversão, 1º estágio, depois disciplinas relacionadas a EJA - Ordem inversa.

No dizer da acadêmica o foco da formação aparece de forma negativa, já que a mesma não foi suficiente. Assim, esclareceu a professora estagiária: "a Universidade aguardava a chegada de professores e as disciplinas de EJA acabaram ficando para trás. Língua Portuguesa EJA foi a que mais aproveitamos e foi concomitante ao estágio". Talvez por isso, evidencie a "falta de subsídios".

Entre os referenciais utilizados nas práticas pedagógicas do estágio, embora lembrassem de autores com falas sobre as políticas públicas, legais e da "EJA como direito", em referenciais como Haddad, Fávero, Di Pierro e Soares, entre outros, deram destaque às "leituras diversas das obras de Paulo Freire", como sendo a principal referência. Utilizaram-se, ainda, de textos estudados, como os de: "Regina Hara (1982), Magda Soares, Jean Piaget, Lev Vigotsky, Moacir Gadotti, Álvaro Pinto, Edgar Morin, René Barbier, J. Jolibert, Emília Ferreiro, Angela Kleiman, Conceição Paludo e Neuza Armellini", que, conforme relataram, "muito contribuíram para a elaboração das práticas", além de discussões realizadas durante o curso.

Como última questão, buscava-se saber como sentiam-se, ao término do estágio curricular EJA. A esse respeito, as falas foram muito positivas:

10 Me senti satisfeita com o trabalho que realizamos, só acho que precisariam de mais encontros para dar continuidade a este trabalho maravilhoso que foi.

11 Foi um movimento bem importante para mim como aluna. Os educandos solicitaram que continuássemos com as aulas. Não poder continuar com a proposta de ensino que tivemos inicialmente, com pequenos períodos de tempo, nos deixou tristes, mas o tempo em que tivemos com esse grupo foi muito bom para nosso aprendizado.

12 Por um lado triste, em ter que deixar o grupo e por outro lado, feliz de ter cumprido mais uma etapa.



Analisando o conteúdo dessas falas finais podemos perceber como foi importante a realização desse estágio, que, ao que parece, emanou sentimentos de satisfação e contentamento. De forma geral, mostraram-se preocupadas com a necessidade de continuidade das atividades com os estudantes. Essas experiências foram de grande importância para as acadêmicas, pois puderam vivenciar a realidade, voltada ao público constituído por jovens e adultos, na perspectiva da educação popular, refletindo sobre a prática apontando fragilidades, desafios e potencialidades. Isso somente aconteceu, por conta da possibilidade de se articular a extensão, enquanto currículo, no estágio da Educação de Jovens e Adultos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De certa forma, esse laboratório de aprendizagem/ensino se constituiu num espaço único e especial, possibilitando à Uergs, um importante *locus* de formação inicial e continuada de EJA para seus professores e estudantes. Em decorrência disso, os sentidos expressos nas falas das estagiárias professoras refletem um recorte nos múltiplos significados do ser docente da EJA em espaço não escolar. Entre esses sentidos e significados observa-se que as acadêmicas destacam aprendizagens relacionadas a sua vida profissional e pessoal. Para algumas, essa foi uma oportunidade única de obter contato real com a EJA.

Pairando sobre as falas é possível destacar que há princípios da EJA presentes nesses dizeres, princípios esses que fazem parte da própria história da EJA, em sua trajetória, que se funde com a Educação Popular. Entre esses princípios expressos encontramos o diálogo constante, à escuta vigilante, o planejamento coletivo, o currículo como efeito desse processo, construído na relação cotidiana e a construção de uma visão crítica da realidade, como exemplos. Mesmo sob as adversidades da formação que provocaram discursos de denúncia e crítica sobre a falta da oferta de componentes curriculares da EJA, em tempo hábil para o desenvolvimento do estágio, e de certa falta de conhecimento sobre a Educação de Jovens e Adultos, por parte de alguns professores universitários, esses princípios nortearam as reflexões e as práticas mediadas pelas acadêmicas. Talvez por isso, nos sentidos do *ser professor da EJA* destacam-se os referentes ao posicionamento de *estar sempre aberto* aos devires da EJA.

Nessa perspectiva, há uma certeza de que sempre deve haver planejamento, mas que esse sempre acontecerá, de fato, na lógica da relação cotidiana com os estudantes, o que, de algum modo, sempre o modificará.

Ao nosso ver, essa formação que vivenciamos durante a execução desse projeto de extensão, fez esse movimento e muito nos ensinou. Por estar embasada em princípios e orientações da própria trajetória e história da EJA e não em técnicas ou métodos de ensinar, esse diferencial demarcou a importância desse estágio como obrigatório no curso e as relações pedagógicas estabelecidas, só foram possíveis porque a extensão abre a possibilidade da produção de experiências e conhecimento comprometidos com as demandas e realidades sociais.



5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: 23 dez. 1996.

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

GIL, A. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: editora Atlas, 2008.

HOPPE, M. e WOLFFENBUTTEL, C. **Educação e interdisciplinaridade**. São Leopoldo, Oikos, 2014.





Eixo temático:

**EJA, MOVIMENTOS SOCIAIS E
DIREITOS HUMANOS**





ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

O DIREITO À EDUCAÇÃO NA EJA E AS IMPLICAÇÕES DO TRABALHO INFANTIL

Julimar Santiago Rocha ¹; Maria da Conceição Alves Ferreira ²

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA/UNEB. Gestora na EJA na Rede Municipal de Salvador, Membro do Grupo de Pesquisa Gestão, Organização e Políticas Públicas em Educação – GEPE.

Email: rocha.juli12@hotmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011), Professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA/UNEB, Membro do Grupo de Pesquisa Gestão, Organização e Políticas Públicas em Educação – GEPE.

Email: consinha@terra.com.br

EIXO TEMÁTICO: EJA, MOVIMENTOS SOCIAIS E DIREITOS HUMANOS

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa originada diante da necessidade de analisar o trabalho infantil articulada à Educação de Jovens e Adultos e suas implicações sobre o direito à educação na vida dos sujeitos que a compõem. O que nos moveu para esse estudo foi a inquietação durante a nossa experiência como professora/gestora na EJA ao refletirmos sobre o direito à educação para sujeitos tão diversos e plurais que transitam em nossas escolas. A referida inquietação nos levou a questionar: Como o trabalho infantil implica/implicou na garantia do direito à educação de adolescentes, jovens e adultos alunos da EJA de uma Escola Municipal em Salvador? Tem como principal objetivo analisar as implicações do trabalho infantil na garantia do direito à educação de adolescentes, jovens e adultos, alunos da EJA de uma Escola Municipal em Salvador. Traz como objetivos específicos: Identificar a visão sobre o trabalho infantil, bem suas marcas nos sujeitos da EJA. Discutir a relação entre o trabalho infantil e a garantia do direito à educação. Os sujeitos que constituíram parte integrante desta pesquisa são cinco (05) docentes e nove (09) discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O lócus da pesquisa foi uma escola da Rede Municipal de Salvador que denominaremos Escola A, gerenciada pela Gerência Regional de Ensino do Cabula. A unidade atende atualmente em torno de 397 alunos distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno, atendendo ao Ensino Fundamental e a EJA I com quinze turmas. No intuito de delinearmos a trajetória metodológica para esta investigação escolhemos a abordagem qualitativa de pesquisa, a pesquisa de campo enquanto procedimento técnico e a entrevista semiestruturada para coleta de informações. Adotamos a pesquisa qualitativa por concordar com Minayo (2003) quando afirma que este tipo de pesquisa busca informações mais subjetivas, considerando as especificidades dos sujeitos e do universo da pesquisa. O autor afirma que ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Quanto ao procedimento técnico escolhemos a pesquisa



de campo que constitui o modelo clássico de investigação no campo da Antropologia, onde se originou. Nela o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância do pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo (GIL, 2008). Os dados obtidos são confiáveis, pois o pesquisador apresenta nível maior de participação. O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, com os alunos, por entender conforme Gil (2008), que a entrevista é um meio de interação social, constituindo um diálogo assimétrico no qual um indivíduo coleta dados de um lado e do outro aquele que se apresenta como fonte de informação. Através desse instrumento foi possível investigar como o trabalho infantil implica/implicou na garantia do direito à educação de adolescentes, jovens e adultos alunos da EJA de uma Escola Municipal em Salvador. Após a realização da entrevista passamos para análise das informações categorizando as respostas, buscando compreendê-las. O trabalho de pesquisa foi dividido em duas etapas. A primeira foi uma entrevista semiestruturada com nove (09) alunos da EJA. A segunda etapa foi um mapeamento quantitativo das crianças do Ensino Fundamental, que desenvolvem alguma atividade laboriosa, remunerada ou não, como o apoio de docentes voluntários que atuam no Ensino Fundamental. Nesse estudo partimos da ideia da EJA não apenas como uma modalidade, mas sim como um direito que precisa ser assegurado a todos, principalmente àqueles sujeitos que tiveram seus direitos negados durante a infância. O reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA como direito humano se deu de forma gradativa, ao longo do século passado, como fruto de lutas e conquista social (HADDAD, 2007). Os direitos surgem de necessidades temporais e circunstanciais, bem como da organização social em torno de lutas que buscaram efetivar esses direitos. Os direitos humanos como afirma Arendt (1989) não são um dado de realidade, mas um processo em permanente construção e conquista. Pesquisas apontam ser alto tanto o nível de analfabetismo no Brasil, como a taxa de evasão nas classes de EJA. Faria (2014, p. 42) enfatiza que “[...] num país em que milhões e milhões de mulheres e homens não (com)partilham do direito e da beleza que é ler e escrever provoca uma reflexão sobre o lugar ocupado por esses sujeitos na História.” Vários fatores podem ser elencados como causas desses índices, entre eles, a inserção precoce em atividades laborais, seja para ajudar os pais em atividades domésticas, seja para o próprio sustento e o de sua família. Esse início no mundo do trabalho impacta diretamente o direito a educação levando muitas dessas crianças abandonarem os estudos retornando depois às classes de EJA. O combate ao trabalho infantil vem se revelando como uma forma de assegurar o Sistema de Garantia de Direitos para todas as crianças e adolescentes. Um dos direitos assegurados é o Direito à Educação que fica em segundo plano quando a criança inicia logo cedo as atividades laboriosas. A exposição da criança ao trabalho precoce pode comprometer também o seu desenvolvimento biopsicossocial. A fim de melhor direcionar as políticas públicas e ações voltadas à erradicação do trabalho infantil, principalmente quando das suas piores formas, convencionou-se pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), classificar a inserção em trabalho infantil em três modalidades: doméstico, informal urbano e rural. O trabalho infantil doméstico consiste nas atividades de lavar, passar, cozinhar, limpar e cuidar de bebês, idosos e animais domésticos, realizadas por crianças e/ou adolescentes por um período longo de tempo e por vários dias, sem a supervisão de um adulto e com/sem alguma forma de



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

remuneração, diferentemente do trabalho doméstico configurado como ‘ajuda’, ou seja, as atividades esporádicas, que podem ter um adulto para auxiliar e algum tipo de remuneração. O trabalho infantil é um fenômeno complexo que conclama todos os envolvidos (gestores, professores, empregadores, comunidade, famílias, crianças e adolescentes) a olharem para os detalhes das experiências que o rodeia. A questionar inclusive sobre as experiências negativas a que esses sujeitos são expostos e como isso implica na sua cidadania e continuidade dos estudos. Ao analisarmos o perfil dos sujeitos que compõem a EJA percebemos que são homens e mulheres que não puderam ingressar na escola durante a sua infância, ou não puderam permanecer por motivos diversos. Maia, Paz e Dantas afirmam sobre esses sujeitos que:

Em sua maioria são homens e mulheres imbuídos de trabalho, de falta de oportunidades e olhares atentos dispostos a ajudar. São sujeitos que ainda muito jovens tiveram que arcar com responsabilidades que, em lei, não eram suas (como trabalhar, cuidar da família, da casa) [...]. (2016, p. 38)

A EJA recebe em suas classes jovens, adultos e idosos que durante a infância foram submetidos a trabalhos e que por esse motivo deixaram de estudar ou então, estudaram mas não lograram êxito. As experiências que esses sujeitos viveram impacta a sua aprendizagem, a visão que carregam da escola e de si mesmos como estudantes. Na primeira etapa da pesquisa utilizando a entrevista, houve a participação de nove (09) alunos da EJA, com idades que variam de 25 a 50 anos, e foi possível perceber que para muitos deles lembrar dos trabalhos realizados na infância trazia sofrimento. O primeiro questionamento foi sobre com qual idade começaram a trabalhar. Todos afirmaram que começaram a trabalhar ainda criança. Um aluno afirmou que começara a trabalhar com apenas 05 anos de idade, no trabalho duro da roça, não teve oportunidade de estudar, ingressando na escola com 49 anos de idade. Três dos alunos afirmaram começar a trabalhar com 09 anos. A respeito da idade citada pelos sujeitos cabe ressaltar ser um tempo em que ainda não existia o Estatuto da Criança e do Adolescente, que surgiu em 1990, trazendo uma maior disseminação da necessidade de mudanças qualitativas no tratamento conferido a criança e ao adolescente, dando ênfase à erradicação do trabalho infantil. Ao ouvirmos a voz dos adultos com históricos de trabalho infantil, atualmente estudantes em turmas de EJA, percebemos que a inserção em trabalho ocorreu, principalmente, em três modalidades: doméstico, informal urbano e rural. Os alunos elencaram trabalhos domésticos, na roça, vendendo picolé, como carregadores de peso na feira, tomando conta dos irmãos, entre outros. Lembranças tristes permeiam o trabalho infantil executado, desde a violência física até a privação da liberdade. Todos os alunos entrevistados não acham que o trabalho infantil deveria existir, consideram errado, porém quando são solicitados a escolher uma alternativa para definir o que pensam sobre o trabalho infantil: 60% considera um mal necessário para que a criança não fique ociosa e acham aceitável desde que não atrapalhe os estudos. Os demais (40%) percebem o trabalho infantil como um problema grave pois compromete o desenvolvimento das crianças. Todos os alunos entrevistados da EJA tiveram que parar de estudar devido os trabalhos desenvolvidos, e alguns nem foram matriculados. A sobrevivência familiar imperava em detrimento da educação escolar. Após essa análise com os alunos da EJA decidimos investigar essa problemática nas crianças de nosso



tempo, as quais já possuem direitos que asseguram que não devem trabalhar. Com a participação voluntária de cinco docentes realizamos o mapeamento de maneira informal para não causar nenhum tipo de constrangimento às crianças, com o objetivo de identificar a existência ou não de crianças nas salas de Ensino Fundamental, que desenvolvem algum tipo de trabalho. Conseguimos uma adesão de 50% dos educadores, que apesar de atuarem há pelo menos três anos na escola, desconheciam essa rotina de seus alunos envolvendo o trabalho infantil. A ausência de políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, como também a visão do trabalho infantil como meio de coibir a marginalidade também são fatores que “empurram” essa criança para atividades laboriosas. A reflexão que fazemos é a respeito da aprendizagem dessas crianças que pode ser comprometida devido a trabalhos que realizam tirando o tempo dos estudos. Sendo assim poderemos ter nas classes de EJA essa criança com marcas oriundas do trabalho infantil. Marcas que podem afetar profundamente sua relação com o outro, consigo mesmo e com o conhecimento. Concluimos que o trabalho infantil ainda se faz presente em nossa sociedade, apesar dos avanços legais e de ser uma preocupação de vários movimentos sociais. Temos muito a percorrer, principalmente para a diminuição das desigualdades sociais e erradicação da pobreza que são fatores que influenciam diretamente na inserção das crianças no trabalho para suprir carências familiares, bem como na retirada do seu direito à educação. Silenciar sobre a violação de um direito que pode levar a conquista de outros direitos constitui-se em uma agressão ao direito a uma vida digna. Constatamos que o trabalho infantil implica na garantia do direito à educação de adolescentes, jovens e adultos alunos da EJA. A nossa análise a respeito do trabalho a partir do ponto de vista de adultos com histórico de trabalho infantil aponta ser esse um indicador de risco ao desenvolvimento do sujeito, bem como, uma atividade ligada aos prejuízos sobre a saúde e a escolarização. Como erradicar o analfabetismo se nossas crianças ainda estão expostas a tantos trabalhos que tomam todo o seu tempo, dessa forma, não possuindo momentos para o estudo? O trabalho precoce oferece ganhos reduzidos e/ou inexistentes à educação e nega o direito a uma formação educacional e profissional que possibilite melhores condições de inserção futura. O tempo gasto com o trabalho diminui as possibilidades de estudo e aproveitamento nas atividades escolares, fatores esses que não serão recuperados facilmente e tendem a se propagar intergeracionalmente. O trabalho infantil, portanto deixa marcas na história do sujeito e influencia diretamente no direito à educação, e conseqüentemente no nível de escolaridade e na sua história de vida.

Palavras-chave: EJA 1. Direito 2. Trabalho 3.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- FARIA, Edite Maria da Silva de. **A luta social ensina: o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros - Assentamento Nova Palmares - Conceição do Coité – Bahia**. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Curso de Programa de Pós-



graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação – Campus I, (Tese de Doutorado), 2009

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 207 p.

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

MAIA, Humberto Cordeiro Araujo; PAZ, Juarez da Silva; DANTAS, Tânia Regina. Quem é e o que faz o estudante da Educação de Jovens e Adultos? In: AMORIM, Antonio; DANTAS, Tânia Regina; FARIA, Edite Maria da Silva de. **Identidade, cultura, formação, gestão e tecnologia na Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: Edufba, 2016. Cap. 2. p. 29-51.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.





Eixo temático:

A EJA NA PERSPECTIVA DO MUNDO DO TRABALHO





ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

A COMPREENSÃO DE TRABALHO DOS PROFESSORES DO PROEJA-FIC

Morgana Zardo von Mecheln¹; Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin²

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSC), graduanda em Pedagogia (UNIP), grupo EPEJA/UFSC. vonmecheln@gmail.com;

² Professora Dra. Departamento de Metodologia de Ensino/CED/, grupo EPEJA/UFSC. herminialaffin@gmail.com

EIXO TEMÁTICO: A EJA NA PERSPECTIVA DO MUNDO DO TRABALHO

RESUMO

Este texto é parte constituinte da dissertação de mestrado intitulada *A Compreensão de Trabalho dos Professores do PROEJA-FIC: contexto da parceria SME e Escola Canto da Ilha/CUT*²⁴, defendida no ano de 2015 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, mas que aqui trazemos de forma reestruturada para melhor apresentação dos resultados obtidos na pesquisa. Este estudo objetivou destacar as compreensões que os professores do PROEJA-FIC²⁵ elaboraram sobre a categoria trabalho, em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Para desenvolver esse objetivo partimos do materialismo histórico-dialético que, para Thompson (1981, p. 82) “propõe-se a estudar o processo social em sua totalidade”. Em seus estudos, que têm como base o marxismo, Thompson escreve que o materialismo histórico propõe a estudar a história não mais de forma setorial – história econômica, história política, história intelectual – e sim a estudar a história total da sociedade, que engloba todas as histórias de forma a reuni-las e interligá-las, mostrando que cada atividade se relaciona com outra de modo determinado. É a partir da realidade dos professores do PROEJA, do seu local de trabalho, de suas histórias de vida, de seus processos de constituição e a contradição inerente da dialética, que se torna possível investigar a complexa concreticidade desses sujeitos. O estudo foi realizado com professores do PROEJA-FIC do projeto Sabores do Saber, uma parceria entre o Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e a Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha (ETHCI), vinculada à

²⁴ Referência completa: MECHELN, Morgana Zardo von. A compreensão de trabalho dos professores do PROEJA-FIC: contexto da parceria SME e Escola Canto da Ilha/CUT, Florianópolis. 2015. 219 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PEED1132-D.pdf>

²⁵ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O PROEJA foi instituído no ano de 2005 promovendo a formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio, sendo ofertado por instituições federais tecnológicas (BRASIL, 2005). No ano seguinte, 2006, um novo decreto alterou parte do programa que passou a incluir, além do ensino médio, a articulação com o ensino fundamental e, outra mudança, foi a ampliação da oferta possibilitando que instituições estaduais, municipais e o Sistema S, incluindo outras instituições federais, adotem o PROEJA (BRASIL, 2006).



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

Central Única dos Trabalhadores (CUT). Foram no total seis entrevistas com professores distintos, englobando todos os que atuavam²⁶ no projeto Sabores do Saber. É importante destacar que três professores eram vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e, outros três, vinculados à Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha. Essas entrevistas foram transcritas e analisadas usando o método de análise de conteúdo, esse é um método muito empírico e tem como um dos objetivos a superação da incerteza, o que julgo escutar na mensagem está efetivamente contida nela? (BARDIN, 2010). Utilizamos também a técnica de análise categorial, pois esta tem como principal objetivo fornecer, por sintetização, uma representação dos dados brutos (BARDIN, 2010). A análise categorial “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2010, p. 199). Quando da identificação das categorias de análise deste estudo, a que parece mais óbvia é a do trabalho. Assim, uma das questões da entrevista foi pensada para que os professores elaborassem livremente uma definição para este termo. Todos os professores foram convidados a pensar sobre a pergunta: como compreende o que é trabalho? As respostas mostraram que a maioria dos professores possui um pensamento elaborado sobre trabalho, ou seja, quando indagados diretamente sobre o que é trabalho, a maioria deles teve um posicionamento a declarar. Alguns professores pareciam não ter tanta familiaridade teórica com a categoria, não se sentiram à vontade para se expressar sobre, outros desenvolveram mais suas respostas, dando a entender que este é um assunto mais recorrente em suas rotinas. As formulações que os professores desenvolvem no pensamento sobre trabalho, também têm como base os embates e lutas travadas na sociedade capitalista, isso quer dizer que as compreensões são influenciadas e até determinadas pelo modo de produção da época. Sendo assim, “o embate de concepções de trabalho, a educação que interessa à classe trabalhadora não apenas continua, mas se dá num terreno mais opaco e adverso” (FRIGOTTO, 2012, p. 13). Os sujeitos que trabalham com a docência carregam a insígnia de se inserirem em uma atividade que abrange a educação propriamente dita, mas também há lutas por condições de trabalho e ensino, envolvimento emocional com os alunos e famílias, dedicação que parece ser diferente de outras profissões. Essa percepção da carreira docente é expressão de algumas dimensões do trabalhador professor que foram construídas historicamente pelo desenvolvimento do próprio sistema de educação. Abordar as práticas pedagógicas foi meio para que a categoria trabalho emergisse nas falas dos entrevistados. É importante destacar isso, pois a elaboração mental de uma compreensão de trabalho pode ser distinta daquela que é expressa em sala de aula com os estudantes. Para Laffin (2013) a prática pedagógica está relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a uma ação didática, porém sobre ela, estão imbricadas também outras esferas de ação prática do professor que incidem sobre a realidade escolar imediata. As outras esferas podem contemplar dimensões menos evidentes, como aquilo que os professores consideram que seja importante ensinar aos seus alunos, quais comportamentos são esperados, quais valores, etc (NAKAYAMA, 2011). São os aspectos menos evidentes, que não são tão facilmente

²⁶ Usamos o verbo no passado, pois a parceria entre a SME de Florianópolis e a Escola da CUT foi encerrada e o projeto Sabores do Saber não mais existe como possibilidade de elevação de escolaridade na ETHCI, que continua hoje com cursos de formação inicial e continuada e cursos técnicos.



identificáveis, os que podem expressar compreensões, crenças e valores que o sujeito revela de modo não intencional. Deste modo, indagar diretamente ao professor sobre qual a sua compreensão de trabalho, resulta em apenas uma dimensão da categoria, ao passo que analisar os aspectos menos óbvios por meio das práticas pedagógicas, resulta em um panorama mais conciso de várias dimensões constituintes do sujeito professor. Em uma das questões sobre as práticas pedagógicas e os processos de aprendizagem, indagamos se os professores acreditavam ou percebiam haver alunos predispostos ao aprendizado e outros com dificuldades em aprender. Todos os professores concordaram em haver alunos predispostos e alunos com dificuldades no aprendizado e uma das razões, por mais que as respostas tenham sido diversas, foi apontada igualmente por cinco entrevistados como sendo a história de vida de cada estudante. Pelas falas entende-se que a trajetória histórica do sujeito, suas vivências, podem tanto estimular os processos educativos quanto cerceá-los, sendo que essas construções históricas imprimem marcas que os indivíduos levam consigo para a sala de aula, de modo que seja improvável a expectativa dos professores em receber alunos vazios de experiências de vida. Alguns professores concentraram suas opiniões sobre a dificuldade de aprendizagem em problemas fisiológicos humanos, já outros apontaram as questões sociais como determinantes no aprendizado. Essas contradições, de acordo com Contreras (2011), não podem gerar interpretações de que são sujeitos limitados em suas capacidades reflexivas, uma vez que é provável que o que significa e compromete humanamente as experiências de muitos professores não possa ser entendido ou decifrado. Questionamos aos entrevistados sobre suas percepções do próprio trabalho como docentes, o que eles consideravam fundamental quando o ponto de reflexão era o trabalho de professor. O objetivo dessa indagação foi captar se os professores mesmos se consideravam sujeitos de transformação através de suas mediações em sala de aula. Em suas falas, cinco professores, tiveram um ponto de convergência: a relação com os estudantes. Isso indica que o sujeito trabalhador e estudante tem extrema relevância quando os professores formulam um pensamento sobre o próprio trabalho, desse modo há um trabalho docente na mesma medida em que existem alunos como contraponto da mediação. No *projeto Sabores do Saber* esses trabalhadores, os quais compreendem os sujeitos de mediação juntamente com os professores, chegam ao PROEJA já tendo algum vínculo empregatício ou realizando alguma atividade informal ou, ainda, fora do mercado de trabalho. Os entrevistados apontaram essas atividades como sendo: funções na área de alimentação (garçom, auxiliar de cozinha, cozinheiro, organização dos alimentos no depósito), donas de casa, domésticas, diaristas, vendedores ambulantes, vigilantes, secretárias, pescadores. Há, nessa conjuntura dos estudantes trabalhadores, a questão do trabalho temporário, ou seja, aquele emprego que é mantido durante a temporada de verão na cidade, quando a movimentação de pessoas aumenta devido ao polo turístico na região de Florianópolis. Essa sazonalidade faz com que vagas de emprego sejam abertas no mês de outubro, reunindo mão de obra em hotéis e restaurantes, e fechadas em março quando o verão acaba, gerando um ciclo de emprego e desemprego sistêmico. Diante de uma realidade tão diversa, questionei aos professores suas percepções sobre os significados do trabalho no contexto dos jovens, de seus alunos que já chegam com experiências profissionais em diferentes instâncias. O intuito foi verificar se os docentes percebiam uma compreensão de trabalho por parte dos



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

alunos e se iriam se posicionar perante elas, tecendo alguma reflexão sobre aquilo que identificava. Três professores utilizaram o termo subsistência em suas respostas, explicitando que percebem em seus alunos essa interpretação do trabalho, como algo necessário para lhes promover a existência. Os outros apontaram a questão financeira como relação primordial que os alunos estabelecem com o trabalho, sendo, para esses professores, algo inerente à sociedade em que vivemos. Os professores entrevistados não percebem em seus alunos significados para o trabalho diferentes de obter dinheiro para a subsistência do sujeito e sua família, ou seja, que os alunos trabalhadores não percebem o trabalho em qualquer um de seus aspectos da dimensão ontológica, entendendo que esses sujeitos não experienciaram formas de trabalho se não o alienado, aquele que oprime e desumaniza os homens. Mesmo tendo em vista essas considerações sobre as percepções dos alunos, os professores não expressaram em suas colocações que a categoria trabalho – compreendendo as dimensões histórica e ontológica – esteja presente em seus planejamentos e seleção de saberes para a mediação em sala de aula. Alguns professores afirmaram que as discussões sobre trabalho não podem acontecer de modo forçado, nem panfletário, alegando que assim a compreensão é comprometida. O professor ainda pontua que são nos momentos das práticas pedagógicas que se consegue colocar as questões relativas ao trabalho e que o aluno por si faz a reflexão, sem ser forçado pelo docente. As práticas pedagógicas, nesse caso, precisam ter uma intenção intrínseca que estimule a reflexão, pois em muitas vezes, os alunos não possuem bagagem teórica que possibilite realizar articulações por si só. O que os professores revelaram é que as questões da categoria trabalho são tratadas de modo pontual, de acordo com as demandas que vão surgindo e não como algo intencional, com uma preparação teórica envolvida. O que é discutido e planejado em reuniões são as questões do trabalho imediato, aquelas do mercado de trabalho. Tendo em vista esse contexto, é possível sublinhar a tarefa positiva que os intelectuais podem e devem desenvolver em relação aos trabalhadores, escreve Manacorda (2013) com base em Gramsci. Essa relação implica na aproximação e interação entre intelectual e trabalhador, aqui pensados nas figuras do professor e do aluno, sendo que inclusive o professor se reconhece como trabalhador, porém também se reconheceria *no* trabalhador estudante, ou nesse estudante, o trabalhador? Questionamos então se o trabalho que o docente realiza é diferente do trabalho que o estudante pratica em suas atividades laborais. Quatro dos seis professores consideram que seus trabalhos docentes não diferem dos trabalhos que os estudantes realizam, ou seja, se percebem como trabalhadores, tanto quanto qualquer outra classe, ou atividade, mesmo que essas apresentem diferenças funcionais evidentes, um professor e um auxiliar de cozinha, por exemplo. Outros dois professores, ao contrário, consideram que o trabalho docente é distinto de qualquer outro trabalho executado por seus alunos, mesmo que haja um ponto de consonância: a questão da subsistência. Uma compreensão limitada pode ser formulada a partir de, de acordo com Contreras (2012), reproduções culturais e tradicionais da escola que envolvem as rotinas e hábitos, assim como as pressões ambientais e os regulamentos administrativos, que ocasiona o isolamento e a repetição do trabalho docente e não o desenvolvimento de convicções e habilidades pedagógicas que sejam criativas e renovadoras. Ou seja, se a compreensão do trabalho parte inclusive da prática da sala de aula e se essa prática é fragmentada, não oferece autonomia ao professor, este, por sua



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

vez, desenvolverá uma compreensão do trabalho também fragmentada. Após a análise das entrevistas, baseada no método histórico-dialético, tornou-se evidente que os professores do PROEJA-FIC, no *projeto Sabores do Saber*, possuem uma compreensão elaborada sobre trabalho, em suas dimensões ontológica e histórica. Porém, a compreensão de trabalho dos professores não fica evidente nos discursos que elaboraram sobre suas práticas pedagógicas. A pesquisa mostrou que, nas práticas pedagógicas, sobressaem as questões relacionadas à dimensão histórica da categoria trabalho, para o atendimento de questões urgentes da prática do trabalhador estudante. O que a educação precisa construir, de modo geral e não apenas no *projeto Sabores do Saber*, é o compromisso com um horizonte utópico, como escrevem Contreras (2012) e Harvey (2013), que vislumbra a transformação social e econômica. Tornar-se prática de liberdade para transformar o mundo, por meio da educação, passa, portanto, por uma compreensão omnilateral da categoria trabalho, sob pena deste continuar sendo caracterizado apenas em sua dimensão histórica, com seus aspectos negativos, mantendo a fragmentação dos sujeitos. Essa fragmentação, que faz parte da divisão social que o trabalho sofreu ao longo da história, de acordo com Konder (2012), faz com que a humanidade tenha uma grande dificuldade para pensar seus próprios problemas e encará-los de um ângulo universal. Para o autor, mesmo sinceros, os sujeitos são influenciados pelo ponto de vista dos exploradores do trabalho alheio. Isso quer dizer que, para que uma compreensão de trabalho seja disseminada e fortalecida na e pela classe trabalhadora, há de se continuar com os esforços em sindicatos, associações, encontros, congressos, debates, greves, enfim, agir como cupins, tal qual propõe a “teoria de cupim²⁷” de Harvey. Para finalizar, por ora, enfatizamos que o retrato dessa realidade apresentada é apenas provisória, sem a pretensão de esgotá-la, pois “a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela” (KONDER, 2012, p. 36).

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Trabalho; PROEJA; Educação Profissional.

REFERÊNCIAS

²⁷ Consiste em movimentos de oposição de diversos tipos como economias solidárias, movimentos coletivos autônomos, cooperativas agrícolas, organizações de trabalhadores, que adquirem impulso na sociedade civil na tentativa de promoção do declínio dos poderes capitalistas. O autor adverte que cupim não é um termo depreciativo, visto que esses insetos podem infligir danos terríveis sem serem detectados facilmente, o objetivo então seria “corroer os apoios institucionais e materiais do capital até que entrem em colapso” (HARVEY, 2014, p. 224)



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad.: Luís Reto e Augusto Pinheiro. 4ª ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm. Acesso em: 18/07/2017.

_____. **Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec_5478.pdf. Acesso em: 18/07/2017.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. Trad.: Sandra T. Valenzuela. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio da 6ª edição. In: MINAYO GOMEZ, Carlos et al. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. Trad.: Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2014.

_____. **Espaços de Esperança**. Trad.: Adail Sobral e Maria Gonçalves. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. 28ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage F. **A Constituição da Docência entre Professores de Escolarização Inicial de Jovens e Adultos**. Ijuí: Unijuí, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O Princípio Educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Trad.: Willian Laços. 2ª ed. revisada. Campinas: Alínea, 2013.

NAKAYAMA, Andréa Retting. **O trabalho de professores/as em “um espaço de privação de liberdade”**: necessidades de formação continuada. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

THOMPSON, Edward P. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Trad.: Waltesir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

EMPODERAMENTO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: O PROGRAMA MULHERES SIM IFSC CAMPUS JOINVILLE

Hanan Sarkis Kanaan¹; Liane Maria Dani²

¹ Mestra em educação, educadora do Sindicato dos metalúrgicos de Joinville, vinculada ao GEPPPE, UNIVILLE. hanensc@gmail.com;

² Jornalista do IFSC campus Joinville, coordenadora do programa Mulheres Sim- 2016, lianedani@ifsc.edu.br

EIXO TEMÁTICO: A EJA NA PERSPECTIVA DO MUNDO DO TRABALHO

RESUMO

Este relato tem como objetivo apresentar uma experiência de um curso de qualificação profissional desenvolvido IFSC campus Joinville com recorte de gênero, operado pelo exclusivamente pela instituição. O curso que foi resultado do programa mulheres sim que proporcionou formação profissional no campo do artesanato, também discutiu temas relacionados a gênero, estimulou o debate, possibilitou o diálogo intergeracional e a integração entre mulheres brasileiras e haitianas, estimulando a integração cultural, social e a desconstrução de muitos preconceitos.

Palavras-chave: Educação profissional, gênero e empoderamento.

Educação das mulheres tem sido considerada uma das principais estratégias de combate à pobreza e ao subdesenvolvimento. Todas as grandes conferências internacionais patrocinadas pela ONU a década de 1990 incorporaram em suas recomendações um tópico sobre o acesso de meninas e mulheres a todos os níveis e modalidades educacionais (ROSEMBERG, 1997).

Mulheres Sim é um curso de extensão com recorte de gênero que oferece cursos formação profissional inicial e tem como um de seus objetivos oportunizar que mulheres que tiveram trajetórias escolares e laborais interrompidas ou que vivam em situação de vulnerabilidade. Os objetivos da formação oferecida, através dos cursos são a possibilidade das educandas reinserirem no mundo do trabalho, retomar o processo de escolarização, melhorar sua relação familiar, compartilhar conhecimento e experiências com mulheres com trajetórias em comum.

O programa dialoga com demandas estratégias internacional de políticas de formação e emancipação para mulheres o Programa busca a valorização da mulher, o



empoderamento²⁸, o acesso aos direitos, cidadania e possibilidades de geração de renda” (WITT, 2014).

Com objetivo de estimular a possibilidade de mudança dessa realidade é que o curso de Educação e Gênero com carga horária total de 96 horas traz no seu currículo um percurso formativo que buscou dialogar com as necessidades das educandas.

Ele é uma ação extensão do Instituto Federal de Santa Catarina e foi desenhado para suprir a demanda de mulheres que não conseguiriam mais acessar o Programa Mulheres Mil, por conta de sua inclusão ao Pronatec por exigir uma escolaridade mínima para alguns cursos.

2-METODOLOGIA

Pedagogicamente o Programa Mulheres Sim tem como perspectiva metodológica a concepção histórico crítica, a qual Saviani define: Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto,

A concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2000).

Para desenvolver edição 2016 e materializar o curso foram definidas parceiras entre servidores do campus, docentes que podem utilizar as aulas para preencher carga horária de trabalho e educadores populares, que atuavam militantemente, já que o programa não prevê remuneração o que transformou a adesão de profissionais ao curso um desafio. Os educadores envolvidos no curso desenvolvem as aulas segundo sua formação e área de interesse o programa também contou com uma bolsista para auxiliar no percurso formativo. Componentes curriculares do curso:

Conhecimento histórico-cultural	10h
Saúde da mulher e da família	10h

²⁸ Consiste na concepção do poder das mulheres como forma de exigir **equidade de gênero** nos variados tipos de atividades sociais, de modo democrático e responsável.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

Ética e cidadania	08h
Linguagens	10h
Informática	08h
Desenvolvimento social e sustentável	08h
Vivência matemática	08h
Geração de Renda	18h
TOTAL	80h

Fonte: PPC Programa Mulheres Sim (2016)

Segundo o PPC do programa, os componentes curriculares, apresentados, na tabela anterior, têm como objetivo:

Proporcionar a construção de conhecimentos que auxiliem as alunas no exercício da cidadania, na melhoria de sua qualidade de vida sua e de sua família, e que contribuam para geração de renda, a partir do desenvolvimento de atividades embasadas no saber já adquirido, abordando temas contextualizados e de impacto direto no seu dia a dia. (Programa mulheres Sim, 2016).

O curso que o campus optou foi o de artesanato e foi oferecido para 30 mulheres e nessa edição 50% das vagas foram reservadas para mulheres haitianas. O interesse em trazer para curso as haitianas, foi decorrente o interesse em estimular inclusão dessas mulheres que vivem em condição de vulnerabilidade social e econômica. Outra motivação foi de dar visibilidade à mulher imigrante que está tentando reconstruir a vida em Joinville, mas que por conta da língua e das diferenças culturais sofrem dificuldades de inserção social e econômica, auxiliando-as no entendimento do funcionamento das políticas de inclusão social, para que elas também pudessem acessá-los, para as vulneráveis e a inscrição CAD único²⁹ e também estimular que elas retomassem a escolarização que na cidade fosse, na EJA ou em outros cursos oferecidos pela instituição.

O IFSC/Joinville entendeu que esse curso poderia ser uma possibilidade de desconstrução de mitos, preconceitos e integração entre mulheres de lugares tão distintos, mas com trajetórias de vida que muitas vezes se cruzam e problemas comuns.

²⁹ O sistema é porta de entrada para 20 políticas públicas. Para se cadastrar, as famílias devem ter renda mensal de até meio salário mínimo (R\$ 394) por pessoa. Mais de 27 milhões de famílias estão inscritas no sistema. O cadastro é feito nas secretarias municipais de assistência social ou nos Centros de Referência de Assistência Social (Cras). A pessoa responsável pela família deve levar o título de eleitor ou o CPF e um documento de cada membro familiar. Disponível. www.mds.gov.br em acesso em janeiro de 2017



O público alvo do Programa Mulheres Sim são mulheres e meninas maiores de 15 anos em situação de vulnerabilidade. O projeto do programa incluiu oficinas e palestras como formação complementar do programa. O eixo escolhido pelo campus, no caso de Joinville a opção foi artesanato, devido à disponibilidade de espaço e interesse das educandas envolvidas e uma Feira de Economia Solidária como estratégia de divulgação dos trabalhos realizados pelas educandas ao longo do curso além do a geração de renda.

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

Contornada essa situação os conteúdos, abordados nesse primeiro componente curricular, teve como objetivo aproximar as educandas, criar vínculo e desconstruir preconceitos. A história e a cultura do Haiti e de Joinville foi o ponto de partida, os materiais produzidos serviam para mediar o diálogo entre os grupos e estimular o debate e a troca de conhecimento. Além de apresentações em Power point, também foram exibidos vídeos que falavam do Haiti do Programa Passagem Para³⁰, como cultura, religião e a presença brasileira no país através do exercito da ONU³¹, essa experiência foi enriquecedora para a educadora, que nunca tinha trabalhado com um grupo de diverso e se sentiu também desafiada a preparar as aulas e desenvolver trabalhos em grupo que sempre estimulasse o diálogo e a troca de conhecimento. As aulas foram concluídas com uma visita ao museu nacional de imigração de Joinville através de uma visita guiada, onde a história das mulheres que participaram da construção dessa cidade sempre estava em cena.

Conclusão:

Nesse trabalho, pudemos verificar que programas educativos com recorte de gênero, especialmente no campo da educação de jovens e adultos, podem estimular o processo de empoderamento e inclusão sócio educacional de mulheres. Que as dificuldades encontradas por elas na instituição, como preconceito racial e social, fazem

³⁰ Nome de um programa de [televisão brasileiro](#), exibido desde [2004](#), pelo [Canal Futura](#), em que o jornalista [Luís Nachbin](#) mostra diversos países do mundo, focando nas curiosidades culturais peculiares a cada povo.

³¹ **Forças de manutenção da paz das Nações Unidas** (em [inglês](#): *United Nations Peacekeeping Forces*) são forças militares multinacionais instituídas pela [Organização das Nações Unidas](#) com a aprovação e objetivos designados pelo [Conselho de Segurança das Nações Unidas](#) para atuar em zonas de conflito armado. Seus participantes são conhecidos como *boinas azuis* ou *capacetes azuis*. Geralmente os objetivos das missões estão relacionados ao monitoramento de [cessar-fogos](#), supervisionamento de retirada de tropas.



parte do cotidiano de mulheres de mulheres brasileiras. Para o campus essa ação educativa oportunizou que estudante, professores e servidores do campus tivessem contato com um público que não frequentaria a instituição se não fosse através do programa mulheres sim. Também podemos destacar a baixa evasão das educandas apenas das 30 mulheres selecionadas apenas três não concluíram o curso. O percurso formativo estimulou uma educanda a voltar a estudar e a mesma atualmente frequenta um curso técnico em mecânica oferecido pela instituição. Outro aspecto importante o programa trouxe para o campus, foi à possibilidade de vivenciar práticas pedagógicas com um público diferente dos que costumam frequentar o campus. Essas mulheres educandas do programa apontaram a importância instituição desenvolver e formações ações educativas no campo da educação de jovens e adultos, como estratégia de ampliação de programas de ações formativas que incluam

É preciso pensar sobre a diversidade que compõe o público, dando voz aos sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico da educação de jovens e adultos. Entendemos que prática docente tem uma grande força na construção de um ambiente escolar mais igualitário com relações sociais mais dignas e respeitadas. E nesse movimento, justificase a necessidade da formação do/as educador/as a partir das temáticas de gênero e sexualidade que eles e elas tenham condições de mediar as relações sociais e enfrentar as práticas discriminatórias e excludentes que permeiam o cotidiano da EJA.

Referência:

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. _____.
- Educação como prática da liberdade. 7. ed. Rio de Janeiro: paz e terra, 1977
- _____. *Política e Educação*. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007.
- _____. *Educação e mudança*. 6.ed. Rio de janeiro: paz e terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009..
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Educação gênero e raça*. Encontro Latino American Studies Association, Guadalajara, México, 17-19, Abril, 1997, (mimeo).
- SAVIANI, Demerval. *A filosofia na formação do educador*. In *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13 ed. Campinas, SP, autores associados, 2000.
- PPC Programa mulheres sim acessado em fevereiro de 2017
- WITT, A. T. S. *Projeto pedagógico de curso – FIC: curso de extensão Educação e Gênero*. Florianópolis: 2014. Disponível em: Acesso em março 2017.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

SABERES DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA EJA EAD

CAMARGO, Nivia Moreira de ¹; HARACEMIV, Sonia Chaves² ; MACHADO, Jacqueline Mari ³

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. E-mail:

nmcamargo@gmail.com

² PhD em Educação; Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. E-mail:

sharacemiv@gmail.com

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, Linha de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. E-mail: jqline2@hotmail.com

EIXO TEMÁTICO: A EJA NA PERSPECTIVA DO MUNDO DO TRABALHO

RESUMO

Introdução: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que vem gradativamente ampliando espaços nas discussões e reflexões de educadores e pesquisadores de todo o país. Ano a ano, milhares de jovens, adultos e idosos procuram as escolas com o objetivo de retomar os estudos, pelos mais distintos motivos: pretensão de mudança de emprego, satisfação pessoal, desejo de cursar Ensino Técnico e/ou Ensino Superior, adquirir aprendizagem, necessidades de possuir estudos, entre outros (TEIXEIRA, PASSOS, 2012). São participantes ativos, com legados históricos, que veem na EJA uma chance de adquirir conhecimento. A Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, afirma que: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Segundo dados da Relação Anual de Informações Sociais - RAIS (2015), em Santa Catarina, 33%, ou seja, 724.810 trabalhadores formais não possuem Escolaridade Básica completa e no município de Joinville, 29%, que equivalem a 69.391 trabalhadores formais sem Educação Básica completa. Nesse contexto, considerando a importância, complexidade e diversidade da modalidade, chama-se a atenção à formação docente para Educação de Jovens, Adultos que está prevista na Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, em seu Art. 61: a necessidade de “formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996). No cenário atual, a profissão docente para atuação na EJA EaD busca ressignificar o seu papel perante o surgimento de uma nova cultura profissional. O termo profissão assume diferentes significados, de acordo com a realidade em que se insere. Imbernön (2000) quando remete ao profissionalismo coloca: Ser um profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho,



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito, a controle. (IMBERNÓN, 2000, p.25). O processo de formação acadêmica tradicional não corresponde suficientemente às expectativas e os anseios sociais. As tendências atuais sinalizam para a educação ao longo da vida. Aprender e viver constitui-se ato indissolúvel, assim, os profissionais de um modo geral devem buscar um novo sentido para o seu trabalho. **Metodologia:** No que se refere aos métodos e instrumentos adotados, opta-se pelo enfoque qualitativo, a fim de que se torne possível uma visão mais ampla do fenômeno pesquisado. Os instrumentos de coleta de dados aplicados serão: a observação e a entrevista semiestruturada, cujas respostas serão analisadas em seu conteúdo a luz da teoria de análise do discurso de Bardin (2011). Em todo o processo de pesquisa, os participantes serão Docentes da Educação de Jovens e Adultos da Escola de Jovens e Adultos de Joinville. **Resultados:** Por tratar-se de um ensaio, o presente resumo traz como resultado prévio o levantamento e análise da literatura. A educação como processo de ensino/aprendizagem presentes na EJA tem no professor o mediador para o processo acontecer, essa mediação deve fundamentar-se no e pelo diálogo coletivo, valorizando os saberes do outro, seus contextos e sua história. O processo educativo implica no reconhecimento do outro, ou dos outros, como sujeitos inseridos num contexto no qual as variedades de fios das relações dos participantes desse processo, constituem a tecitura significativa dos saberes reconhecido e possibilitam sua sistematização universal (PRADA, 2016). Neste movimento de ensino/aprendizagem, Freire (1996) reforça a importância da mediação e do diálogo, destacando que o professor deve buscar trazer o “saber de experiência dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 87). Esses saberes serão como ponto de partida para a compreensão do mundo em que vivem. O que não significa ficar neles, mas buscar novos, superá-los, como ressalta Freire (1992, p. 70-71): [...] partir do saber que os estudantes tenham não significa ficar girando em torno deste saber. No aspecto da qualidade de formação docente para atuação na EJA, o que ocorre é uma crescente descaracterização dos cursos de formação, juntamente a falta de livros escritos que propicie apoio a essa formação, a pouca contribuição das universidades, ao desprezo das questões de ensino e a formação para o trabalho docente. São muitos os desafios o que torna a prática de ensinar cada vez mais complexa (GATTI, 1997, p. 21). Tais aspectos são evidenciados na perceptível lacuna de produção científica, dentre as que existem, a maior parte referem-se às práticas de alfabetização e formação em serviço dos alfabetizadores, sendo, ainda, mais diminuto o número de estudos sobre a formação acadêmica inicial de professores de EJA para atuar em toda a educação básica (VENTURA, 2012). Em meu exercício profissional de gestão e organização do corpo docente para atuar na EJA, em muitos casos, percebeu-se que a motivação para trabalhar com a modalidade, acontece quando outras possibilidades foram esgotadas, restando a EJA com toda sua bagagem histórica de preconceito. Ventura e Carvalho (2013), em sua pesquisa, mostram o lugar marginal ocupado pela EJA no âmbito do sistema educacional e, em decorrência disso, o desconhecimento da especificidade da natureza da EJA, bem como o não reconhecimento dela como um campo de conhecimento próprio. Basicamente a EJA tem sido uma educação limitada a suprir um déficit escolar acentuado de uma massa de mulheres, homens, negros etc. que sobrevivem do seu próprio trabalho; portanto, é a classe trabalhadora, com as suas mais diversas identidades, o grande público da EJA.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

(VENTURA, 2012, p. 78) Tais fatores relacionam-se diretamente com a incipiente formação (especialmente nas licenciaturas) até hoje disponibilizada aos professores para atuar nessa modalidade de ensino (VENTURA, 2012). Em síntese, Ventura enfatiza: [...] por um lado, sob o aspecto legal, há o reconhecimento da área e da necessidade de uma formação docente para atuar nela na perspectiva da elaboração de projetos pedagógicos próprios; por outro lado, na prática, a questão permanece, como será visto, ainda muito tímida, principalmente, na formação do docente que irá atuar tanto na segunda etapa do ensino fundamental quanto no ensino médio na modalidade de EJA (VENTURA, 2012, p.73) Em suas pesquisas sobre a visão da Educação de Jovens e Adultos, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), observam que a EJA tem se constituído ao longo da história da educação brasileira, em uma modalidade que responde secundariamente as expectativas e as necessidades de sua proposta, seja pela inadequação das concepções, ou ainda, pela forma reducionista do conhecimento. A perspectiva e desafio é construir um processo educativo onde cidadãos e cidadãs tenham ciência da produção de sua existência [...] (GONÇALVES, 2010, p.31) Nos espaços de formação docente, seja inicial ou continuada, deve-se garantir e aprofundar as discussões no compromisso de cumprir a legislação pertencente ao Parecer CNE/CEB 11/2000 que contempla a função qualificadora da EJA, quando explicita que “(...) tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (BRASIL, 2000). A relevância dessa proposta de reflexão relaciona-se à marginalização da EJA e a necessidade de se ampliar a discussão, na perspectiva de que há uma lacuna ociosa em relação à formação docente voltada para contextos de diversidade e complexidade, e o que é necessário saber para ensinar. Moura (2009) confirma quando diz que: permanece o silêncio e o vazio institucional na formação social de professores para modalidade. Permanece a improvisação de professores e transposição de professores do Ensino Fundamental de crianças para atuarem na prática pedagógica da EJA, tal como se registrava nos primórdios da história da educação. Leitão (2004) destaca a necessidade de criação de espaços de conhecimento, diálogo, sensibilização, auto formação e formações eficientes que realmente contribuam com as mudanças qualitativas nos âmbitos: profissional e pessoal dos professores e estudantes (LEITÃO, 2004). Gatti e Garcia (2011) ressaltam que no Brasil, os cursos de Educação Continuada cresceram nos últimos anos. O professor busca possibilidades para aperfeiçoamento de sua prática. Os autores propõe um confronto de saberes entre as instituições formadoras e os professores em exercício, ação que visa contribuir para construção de novos conhecimentos, articulação de saberes teóricos e práticos para uma melhor compreensão do processo e das especificidades. Nóvoa reforça a importância dos diferentes saberes, quando destaca que “não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes” (NÓVOA, 1992, p. 14). Faz-se necessário trilhar um caminho nos curso de formação continuada que seja contrário àquele executado até o momento, com programas de formação que estejam voltados para mobilizar elementos práticos, cognitivos, sociais e emocionais nesse processo (GATTI; GARCIA, 2011). A Educação de Jovens e Adultos na modalidade à distância (EJA/EaD) surge como uma importante possibilidade de acesso à escolarização para uma parcela da população que foi impedida do direto à educação.



Desta forma, a EJA EaD além de possibilitar o acesso à educação, permite o contato e o uso de tecnologias diversificadas, corroborando com a evolução técnica que possibilita o despertar e a ampliação da sensibilidade perceptiva e cognitiva. E oferece novas condições de apropriação e recepção de representações e conhecimentos sobre o mundo (SETTON, 2005). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional possibilitou que a educação a distância se constituísse e se firmasse no panorama nacional. O Plano Nacional de Educação PNE – (2011) destaca a necessidade de ampliar sua compreensão para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação disponibilizam para todos os níveis e modalidades da educação (BRASIL, 2002). A educação *online* permite a interatividade, a aprendizagem colaborativa e a dialogicidade, possibilita aprender junto, com o outro, mediado por tecnologias. O ambiente virtual de aprendizagem - AVA permite que se estabeleça uma comunicação aberta e plural. A educação, seja na modalidade a distância ou presencial, necessita realizar-se como prática social que busque proporcionar autonomia, tornando-se com a prática da liberdade, que contribua para a conscientização libertadora das opressões que a sociedade globalizada nos impõe e da qual precisamos emergir através da conscientização, pelo reconhecimento dos homens como pessoas e sua inclusão no processo histórico em busca de sua afirmação (FREIRE, 1999). A excessiva formalização do planejamento de ensino e uma teorização muitas vezes apresentada de forma hermética para os docentes, levou e ainda leva, em algumas situações, a uma atitude burocrática de preenchimento de formulários que, tão logo são concluídos, são abandonados pelos professores, gerando um descompasso entre a legislação, o currículo, o que se planeja e a prática efetiva durante as aulas. Observa-se que, muitas vezes, que há uma recusa ao planejamento da ação docente, ao enquadramento da prática de ensino a modelos pré-estabelecidos, o que, de um lado, é positivo, mas, de outro, é negativo, porque, porque junto com essa prática formal, abandona-se, também, a reflexão sobre a ação, que deve caracterizar o planejamento flexível e contextualizado, etapa fundamental em qualquer atividade. A diversidade dos meios enriquece o trabalho docente e o uso conjugado de diferentes recursos em sua prática de ensino aprendizagem, pode gerar novas possibilidades de abordagem, estimulando a atenção e o interesse do estudante. A Educação a Distância, segundo Corrêa; Espíndola; Pellegrini (2007) representa uma inovação no processo de educação, afirmando que: Para o trabalhador que procura a EJA esta modalidade de EAD surge como uma possibilidade tangível e acessível para complementação dos estudos, obtenção do reconhecimento formal de suas aptidões e conhecimentos empíricos e maneira de manter-se como elemento ativo dentro de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. (CORRÊA; ESPÍNDOLA; PELLEGRINI, 2007 p. 6). A pedagogia dialógica e problematizadora propõe que haja uma participação ativa e dinâmica do aluno trabalhador na sala de aula. É necessário considerar a experiência de vida dos estudantes, isto será a base para a construção dos novos conhecimentos destes alunos jovens e adultos. Nessa visão, a EaD tem no professor o papel de problematizador, expondo ao estudante situações reais de aplicações dos conhecimentos formais em situações não formais, com recursos tecnológicos, formando redes de conhecimentos (FREIRE, 2003). Os conhecimentos provenientes e a realidade dos sujeitos da EJA compactuam com sua interação com seu meio. “Todo processo de construção de



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

conhecimentos, marcadamente o do adulto, aluno da EJA, é permeado por suas vivências, cuja lembrança é mobilizada em determinados momentos das interações de ensino-aprendizagem escolar” (FONSECA, 2002, p. 26). **Considerações Finais:** A Educação de Jovens e Adultos tem sido apontada como uma das vias para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Para tanto, deve-se considerar as demandas que as sociedades modernas vêm impondo aos sujeitos que dela fazem parte, com vistas à superação das desigualdades sociais, promovendo aprendizagens que garantam a inserção plena desses sujeitos. Além, de manter um compromisso social para assegurar a garantia dos direitos humanos e a participação cidadão. Segundo Alcoforado (2008), as histórias de vida possuem sua importância nas práticas educativas, pois esse: “[...] trabalho hermenêutico, simultaneamente retrospectivo e prospectivo, sustenta-se na convicção que a aprendizagem não reside somente nos saberes disciplinares exteriores a pessoa, mas também no conhecimento de si própria, elegendo como recursos educativos as experiências de vida, as histórias vividas e as heranças sociais e culturais de todos os envolvidos num processo de educação/formação” (ALCOFORADO, 2008, p. 107). O desafio imposto para a EJA na atualidade se constitui em reconhecer o direito do jovem e adulto de ser sujeito; mudar a maneira como a EJA é concebida e praticada; buscar novas metodologias, considerando os interesses dos jovens e adultos; pensar novas formas de EJA articuladas com o mundo do trabalho; investir seriamente na formação de educadores; e renovar o currículo – interdisciplinar e transversal, entre outras ações, de forma que este passe a constituir um direito, e não um favor prestado em função da disposição dos governos, da sociedade ou dos empresários (FREIRE, 1997). Os resultados desta pesquisa serão capazes de contribuir para reflexões e mobilizações das práticas docentes realizadas no contexto da Educação de Jovens e Adultos EaD. Futuramente, tais informações poderão ser utilizadas no desenvolvimento de programas de formação. Espera-se que os conhecimentos que virão a ser construídos por esse estudo, possam promover aos Docentes da EJA, a aprendizagem de estratégias construtivas e adaptativas para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos 1; Mundo do Trabalho 2; Ensino Médio Ead 3; Formação Docente 4

REFERÊNCIAS

- ALCOFORADO, J. L. M. Competências, Cidadania e Profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 Ltda, 1977.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**: Parecer CEB nº: 11/2000 – Relator (a) Conselheiro (a): Carlos Roberto Jamil Cury. Aprovado em 10/05/2000.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

_____. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas / Organizado por Nacif, P. G. S., Queiroz, A. C. de, Gomes, L. M., Rocha, R. G. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC; 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB n. 11/2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos; 2000.

DELORS, J. **Os quatro pilares da educação**. In: Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª Ed., São Paulo: Paz e Terra S/A; 1986.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1997.

_____. **Pedagogia da Autonomia** – 36ª Ed., São Paulo: Paz e Terra S/A; 1996.

FREITAS, M. F. Q; Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educação em Revista**, Curitiba, n.29, pp. 47-62; 2007.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2.ed. São Paulo: Editora Loyola, 2011.

GATTI, B.; GARCIA, W. **Bernadete Gatti - educadora e pesquisadora: textos selecionados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GONÇALVES, R.C. Educação de Jovens e Adultos e o Mundo do Trabalho. **Educação de Jovens e Adultos na Diversidade**; Núcleo de Publicações do CED; Florianópolis; 2010.

HADDAD, S. **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil** (1986-1998). São Paulo: Ação Educativa; 2000.

_____. DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14;2000.

IRELAND, T. D. **Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004-2010): os desafios da desigualdade e diversidade**. Rizoma Freireano, v. 13; 2012.

LEITÃO, C. F. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2004, n. 27, p. 25-39, set./out./nov./dez; 2004.

MOURA, D. H. Educação de jovens e adultos: Formação técnica integrada ao Ensino Médio. **Boletim n.16**, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro. 2009.

RUMMERT, S.M. **Educação de adultos, trabalho e processos de globalização. Contexto e Educação**, Ijuí / RS, 9, 39, p. 89-111.

_____. Movimento sindical e políticas públicas para a educação da classe trabalhadora no Brasil. In: CANÁRIO, Rui (Org.). **Educação popular e movimentos sociais**. Lisboa: EDUCA, v. 2, p. 81-106; 2007.

SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, jan./abr; 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes; 2002.

_____, M.; LESSARD, Claude (org.) **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes; 2008.



TEIXEIRA, L.A; PASSOS, M. M; O que leva jovens e adultos a buscar a EJA? III Seminário Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologia; Ponta Grossa, PR; 2012.
VENTURA, J. Educação e Contemporaneidade, **Revista da FAEBA** Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun; 2012.





ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

UM PANORAMA DOS 10 ANOS DO PROEJA: AVANÇOS E RESISTÊNCIA

Jaqueline Rosa da Cunha¹; Ana Rosaura Moraes Springer²; Andréa Ribeiro Gonçalves³

¹ Doutora em Letras, docente do IFRS – PoA, grupo de Linguagem, Diferença e Mundo do Trabalho / Estética, Línguas e Literatura, jaqueline.cunha@poa.ifrs.edu.br ² Especialista em EJA na Diversidade, técnica-administrativa do IFRS - PoA, grupo de pesquisa Educação, Inovação e Trabalho, ana.springer@poa.ifrs.edu.br;

³ Mestre em Educação, docente do IFRS – PoA, Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação, andrea.leal@poa.ifrs.edu.br

EIXO TEMÁTICO: A EJA NA PERSPECTIVA DO MUNDO DO TRABALHO

RESUMO

Diante dos 10 anos de PROEJA no Brasil faz-se necessário fazer um panorama histórico, desde a criação do Programa de Educação Profissional Técnica Integrada de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) até a atual conjuntura. O objetivo é registrar os incentivos e avanços que esse programa recebeu, ver como ele está atualmente e quais as medidas a serem tomadas como resistência para que ele siga existindo. Como referencial teórico, foram utilizados Pelandré, Esteban e Brandão. Para realizar o histórico, foi feita uma pesquisa qualitativa e bibliográfica em documentos e nas leis que embasam o PROEJA. Infelizmente, diante da atual conjuntura sociopolítica e econômica que o Brasil atravessa depois de um ano do Golpe político, o PROEJA tem demonstrado um substancial enfraquecimento. Se não houver uma união dos agentes atuantes no PROEJA, para lutar pelo programa e fazê-lo resistir, o futuro não será de boas notícias.

Palavras-chave: Educação. Trabalho. Profissionalização. PROEJA. Histórico.

UM PANORAMA DOS 10 ANOS DO PROEJA: AVANÇOS E RESISTÊNCIA

O Proeja como política de inclusão

Com o PROEJA, o Governo Federal (2005 -2015) buscou atender a demanda de jovens e adultos que procuram obter uma qualificação profissional técnica, mas que interromperam a sua escolarização ao final do ensino fundamental. Esse programa foi instituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, e constitui-se em uma



ampliação do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005, que cria o PROEJA. No curso, o aluno recebe a formação em um curso técnico concomitantemente com o ensino médio. O investimento de recursos públicos na educação voltada ao jovem e ao adulto, por parte do governo federal, busca implementar projetos que objetivam a ampliação do ensino médio, o acesso ao ensino superior e à educação profissional.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos, a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu CAPÍTULO II, Seção V, em seu artigo 37, inc. 1º e 2º e no CAPÍTULO III, artigos 39 e 40. Esses artigos seguem em vigor mesmo após a alteração da LDB em 16 de fevereiro de 2017. Mesmo assim, o PROEJA representa um significativo aumento da oferta do Ensino Profissional na Rede Federal de Ensino para os Jovens e Adultos, oferecendo cursos que têm por objetivo, de acordo com o Decreto nº 5.840, 13 de julho de 2006, e o Documento Base do PROEJA, a construção do projeto pedagógico integrado.

O PROEJA recebeu do Governo Federal, nesses 10 anos de existência, os seguintes investimentos:

Em 2006, a criação do convênio com os Estados para incentivar a implantação de cursos PROEJA. Logo em seguida à promulgação do primeiro Decreto, o Governo Federal lançou um convite nacional aos estados brasileiros visando o incentivo à oferta desta nova modalidade de curso. Os Estados que se interessaram pela oferta do PROEJA, firmaram convênios para início da oferta., no valor de R\$ 2.104.002,10. Dentre os estados que aceitaram esse desafio destacam-se o Acre, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio Grande do Norte, São Paulo e Tocantins. Naquele ano também ocorreu a primeira edição do Curso de pós-graduação lato sensu PROEJA e a descentralização orçamentária para toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Em 2007, aconteceu a chamada pública de Formação PROEJA – 02/2007 (cursos de formação com carga horária de 120h a 240h). Valor repassado: R\$ 3.661.742,91. Número de projetos aprovados: 24 entre escolas federais e estados. O objetivo desta ação é contribuir para a formação de profissionais que, mesmo já



possuindo cursos de pós-graduação, queiram refletir e se capacitar para trabalhar com a oferta PROEJA; a segunda edição do Curso de pós-graduação lato sensu PROEJA. Valor repassado: R\$ 10.624.531,98 Número de polos e matrículas: 21 polos com aproximadamente 3450 matrículas; o lançamento do edital PROEJA/CAPES/SETEC nº 003/2006. O investimento em pesquisa é fundamental para a produção de conhecimento para este novo campo epistemológico que integra a educação profissional com a educação de jovens e adultos.

No ano de 2008, foi feita a chamada pública de Formação PROEJA – 01/2008; a terceira edição do Curso de pós-graduação lato sensu PROEJA. Valor repassado de R\$ 8.975.288,19; a criação da Assistência ao Estudante Proeja da Rede Federal. A partir do ano de 2008, tendo em vista a contribuição para a permanência dos estudantes nos cursos PROEJA das escolas federais, a SETEC ampliou o recurso já descentralizado para atendimento ao estudante carente da educação profissional. Por meio de descentralização às escolas, todo o estudante carente dos cursos PROEJA passou a ter direito a um recurso de R\$ 100,00 para subsidiar suas despesas no curso (transporte, alimentação, reprodução de material). Nesse mesmo ano, ocorreu o primeiro evento Diálogos PROEJA.

Em 2009, foi oferecida a quarta edição do Curso de pós-graduação lato sensu PROEJA. Recurso investido de R\$ 7.632.802,12. Número de polos e matrículas: 33 polos com aproximadamente 2789 matrículas. Nesse ano foi lançado o edital PROEJA FIC. O total de recurso já investido nesta ação é de R\$ 16.219.231,28 para oferta de 11.224 matrículas.

Em 2010, realizou-se o 1º Encontro Nacional PROEJA FIC: Diálogos de Experiências” a realizado nos dias 7 e 8 de dezembro de 2010, no Hotel Embaixador, Porto Alegre/RS. Em 2011, deu-se o repasse dos recursos devolvidos dos projetos Proeja Fic e Especialização oriundos do Of. Circular nº 04 de 20 de janeiro de 2011, bem como as transferências de recursos para Assistência Estudantil via matriz orçamentária, o que visa aumentar a celeridade do processo e evitar possíveis atrasos para os alunos. No mesmo ano ocorreu a reunião dos coordenadores de Especialização Proeja realizada nos dias 9 a 11 de agosto de 2011 e a reunião para atualização do



Documento-Base PROEJA realizada no dia 02 de setembro de 2011; o lançamento do Aditivo do Ofício Convite nº 40, de abril de 2009 para oferta de turmas em cursos PROEJA-FIC, por meio do Ofício-Convite 104, em setembro de 2011, visando à abertura de novas turmas de cursos já aprovados; o Seminário Nacional PROEJA ocorrido em Brasília de 22 a 24/11/2011 com a participação de mais de 150 pessoas Organização de turmas do PROEJA Prisional junto ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte no curso Gestão em Qualidade de Serviço com 12 alunos e Instituto Federal de Rondônia no curso de Vendas/ Auxiliar Administrativo com 26 alunos.

O Público do PROEJA

O PROEJA é destinado particularmente a sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. Além disso, havia a proposta que ainda não foi largamente implementada do PROEJA indígena, PROEJA prisional, PROEJA + inclusão de deficientes, PROEJA + população de rua.

O Proeja na atual conjuntura

Na sala de aula: EJA/PROEJA é uma modalidade de ensino que deve estar ancorada na Educação Popular, no entanto, essa não é a realidade da sala de aula. Em entrevista concedida a Nilcéa Pelandré, Paulo Freire afirma a luta diária travada entre os docentes que trabalham na EJA. Ele diz:

[...]a prática educativa é um ato político[...]a curiosidade não é gratuita, a curiosidade não é neutra. O conhecimento a que esta curiosidade nos leva compromete a base de uma opção, de um sonho, de uma utopia que são políticos. Então nunca houve uma educação neutra. A educação é uma prática política.[...]como é que posso eu ser neutro, se participo como sujeito que opta por uma prática que me leva a um sonho? Necessariamente meu sonho não é o sonho de todo mundo, então eu tenho um sonho que se opõe a outro sonho. Se eu sou



um educador progressista, obviamente que a diretividade da minha prática se opõe à prática de um educador reacionário. (PELANDRÉ, s/d, p. 14-15)

Sendo assim, um dos pontos essenciais para que a EJA tenha uma educação popular é que o docente admita um olhar e um pensamento de movimento popular; que ele defenda politicamente a bandeira do popular. Sem isso, a prática ficará destoada do discurso e, por esse motivo, vemos muitos “professor@s” que parecem ter lido a **Pedagogia do Oprimido** às avessas e enxergam-se como o oprimido na sala de aula em que o estudante “pode tudo, pode falar, pode dizer se gosta ou não, pode argumentar”.

Brandão em seu texto afirmava o que infelizmente ainda é uma prática: “que modelos de educações dirigidos às classes populares nem sempre têm recebido a atenção que merecem.”(s/d, p. 53) Mais adiante, o autor comenta outro fato igualmente triste que ocorre com a Educação Popular: ela é utilizada como moeda de troca, já que é voltada ao povo.

O fortalecimento do PROEJA através dos Fóruns EJA

Pelo menos na cidade de Porto Alegre – Rio Grande do Sul – as matrículas de EJA estão sendo encerradas pela Secretaria de Educação do Município e também do Estado. Esse fato assusta os protagonistas da EJA e do PROEJA, uma vez que o projeto de EJA do Governo Federal pode a qualquer momento ser privatizado, para que o público, que antes era das redes municipais e federais, consiga vagas. A privatização amplia o número de vagas. Uma atitude de resistência é a união de docentes, servidores, pesquisadores, discentes, ONGS, Sindicatos, Movimentos Sociais buscando formar um fórum popular e independente para lutar pela manutenção do direito dos estudantes-trabalhadores voltarem às instituições de ensino e alcançarem uma qualificação profissional adequada às suas aspirações e não de acordo com o que o mercado de trabalho designa.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. Disponível em: <<http://ifibe.edu.br/arq/201509112220031556922168.pdf>>. Acesso em: 02/05/2016.



ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola Pública em periferias urbanas e Educação Popular: Um olhar sobre o processo pedagógico.** Sessão Especial 02 - Educação popular e EJA: ações plurais, sujeitos singulares 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. **Entrevista com Paulo Freire.** Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/viewFile/1689/pdf>>. Acesso em: 02/05/2016.

LEI Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 02/05/2016.





Eixo temático:

**MÚLTIPLAS LINGUAGENS,
TECNOLOGIAS DA
INFORMAÇÃO E DA
COMUNICAÇÃO NA EJA:
PERSPECTIVAS TEÓRICO-
METODOLÓGICAS**





ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

LINGUAGEM, APRENDIZAGEM E O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Eliana Lima Zampieri
UFPR – elizampi@hotmail.com
Emanuelle Milek
UFPR – nudmilek@yahoo.com.br
Nanderson Rafael Rosenau
UFPR – nanderson.ctba@gmail.com
Coautora: Sonia Maria Chaves Haracemiv
UFPR – sharacemiv@gmail.com

RESUMO

Quando se fala em Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), remonta-se ao moroso conceito de educação como iniciativa transitória ou ainda, de assistência social voltada para pessoas que não tiveram, em tempo previsto conforme legislação educacional brasileira, acesso à educação em momento oportuno.

No entanto, a EJAI não se restringe somente a isso, como fundamentação para delimitar a ideia central do artigo, que envolve a *Linguagem, Aprendizagem e o uso de Novas Tecnologias para a Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos*, será trazido o conceito de educação arraigado a ideia de ‘em permanência’, conforme observado por Osorio (2003), ou ainda, aquela educação que não se finda, mas sim se constrói, se molda, uma educação ‘líquida’, por assim dizer, que traz a ideia de adaptação de constante conhecimento e, principalmente de incompletude do ser humano, perante a diversidade de sabedorias. Amparados em leituras como de Agustín Requejo Osorio, Paulo Freire, Vani Moreira Kenski, Mercado, Moscovici, Santaella, Vygotsky, entre outros o artigo discute os processos de construção de significação e constituição do conhecimento/saber pelo público da EJAI, bem como o processo de entendimento, através de temas geradores e da contextualização da base integrante dos conteúdos a serem trabalhados nessa especificidade educacional.

A metodologia adotada para desenvolver o artigo centra-se na pesquisa bibliográfica, (SEVERINO, 2007) que por meio da leitura de artigos científicos, livros, documentos, publicações e teses, foi realizada uma comparação e um estudo aprofundado, para traçar um diferente ponto de vista das análises realizadas, bem como vislumbrar o papel dos sujeitos envolvidos na EJAI e as práticas de linguagem e aprendizagem que englobam a diversidade sistemática/metodológica no processo de alfabetização - letramento, com o apoio das novas tecnologias, no âmbito escolar (LAKATOS, 2017). Desta forma, valeu-



se da análise e compreensão da função linguística para os sujeitos da EJAI, bem como sua significação, para então delimitar uma discussão e comparação, após leituras e estudos realizados, em torno da diversidade metodológica exigida pela educação em permanência, em seguida associou-se à essa diversidade as disponibilidades tecnológicas da contemporaneidade, de maneira a concluir que há efetivação da aquisição do letramento quando esse se ressignifica perante às novas tecnologias para os agentes envolvidos no processo educacional.

Desta forma, foi verificado ainda, por meio da pesquisa bibliográfica, a insuficiência de técnicas, métodos, tecnologias e metodologias, que limitam sentido complexo da aquisição de conhecimento/saber, que deve centrar-se no ensinar e aprender como processos concomitantemente relacionados ao educador e ao educando, intrinsecamente. O estreito dessa relação simboliza o sucesso de constituição de um conhecimento significativo. Para tal, das leituras realizadas, depreende-se que há um processo de hominização do ser humano, no qual o educar se torna permanente, ou ainda, em permanência, e o indivíduo constituinte e atuante nesse processo, se constrói como um ser consciente. A problematização do estudo, conforme entendimento de Freire (2011), está centrada na ideia de constância nas relações humanas, para que dela surjam novos entendimentos. E, desta maneira, perante à diversidade de relações do ser humano com o meio, que se estabelecerá a produção do conhecimento. O senso comum, ainda sob o entendimento de Freire (2011), significa a base para a percepção e construção de um conceito, a partir do olhar do outro. Nesse interim, Moscovici (1978) conceitua o trabalho como representação do social, do sentido das ações, sendo o senso comum a base para desenvolver a criticidade, para dele extrair a cientificidade. Com o trecho do sermão aos peixes de autoria do Padre Antonio Vieira ‘o tubarão morreu porque comeu, e eles morreram pelo que não comeram, pode haver maior ignorância que morrer pela fome e boca alheia?’, bem como a ideia de que os peixes sustentam os homens, objetivou-se na pesquisa, instigar a capacidade da indignação, conforme entendimento de Baumann (2012) o pausar das urgências e, voltar o olhar para aquele que quer ser visto. A EJAI vive um momento de busca de aprendizagens compartilhadas, em que o educando e o educador constroem juntos os conhecimentos, assim diz Freire (2011) “os educandos vão se transformando em reais sujeitos de construção e reconstrução do saber”. A construção do conhecimento se dá através da interação da informação linguística. O centro do trabalho passa a ser o uso e a funcionalidade da linguagem. O papel do professor é o de mediador, facilitador, que interage com os alunos através da linguagem num processo dialógico. Os estudos de Vygotsky (1998) quanto ao papel da aprendizagem comprovam que a linguagem é um fator histórico e social fundamental para a construção do conhecimento, ao contrário, postula que o desenvolvimento e aprendizagem são processos que se influenciam reciprocamente, de modo que, quanto mais aprendizagem há, conseqüentemente há mais desenvolvimento. A reflexão a respeito da aprendizagem envolve diferentes conceitos porque o ato de aprender, depende principalmente de cada indivíduo, embora, um aprendiz possua uma referência de quem ensina ou transmite o conhecimento. Cada um apresenta características próprias de aprendizagem, uns com mais facilidade, outros enfrentam grandes dificuldades em assimilar um conteúdo, geralmente essa ocorrência se dá pela elaboração de uma única forma de ensinar, sendo que são vários educandos,



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

vivenciando a situação de aprendizagem em um mesmo momento e da mesma forma. O professor deve despertar então interesse pela busca, estimular e aguçar os educandos à ação do querer e da aprendizagem. Com base no estudo exploratório desenvolvido, depreendeu-se que ao ato de ensinar deve-se levar em consideração, as diferenças encontradas numa sala de aula, pois os sujeitos que frequentam são oriundos de diversas camadas sociais, religiosas, culturais, financeiras, dentre outras; lidar com essa diversidade é um desafio para a docência. Outra incitação está no uso da linguagem do professor que deve ser acessível a faixa etária dos educandos. Portanto, foi verificada que há uma maior dificuldade do adulto e do idoso, quanto a ideia advinda deles, de que nada sabem, desta forma o diálogo deve fundamentar-se na aproximação das relações entre o sujeito e o conhecimento advindo dele. Assim, o estilo de aprendizagem cognitiva possibilita a condição individual de pensar, agir e desempenhar aspectos relacionados a si mesmo, porque cada ser apesar de sua inteligência, personalidade e gênero, para que atinja suas habilidades, precisa superar as barreiras e diferenciar fatores que impossibilitam vencer os obstáculos que impedem ou influenciam as etapas do desenvolvimento da competência. A maneira de conceber o próprio processo de aprendizagem da leitura e da escrita tem se modificado nos últimos anos, hoje, se apresenta diferentes verbetes para explicá-lo. Freire (2011), por exemplo, compreendia o termo alfabetização de maneira ampla e complexa, entendendo-a como exercício da cidadania. Não é difícil encontrar pessoas que, mesmo sendo "alfabetizadas", não conseguem compreender mensagens simples, como uma carta, um aviso, um anúncio de jornal, uma propaganda, uma placa, entre outros. Essas dificuldades presentes dentro e principalmente fora das salas de aula estão relacionadas a questão do letramento ou do alfabetismo funcional que se refere às habilidades de leitura e escrita de textos em diferentes gêneros, bem como sua diversidade de funções no âmbito social. Ou seja, os jovens, os adultos e idosos aprendem as letras, as sílabas e as palavras no processo inicial de alfabetização, mas não conseguem aprender a fazer o uso da palavra escrita de maneira significativa e criativa, o que ocasiona, na concepção de Freire (2011), o questionamento do processo de escolarização e sua função, que é alfabetizar e letrar. Portanto, os educadores e a escola que atendem a EJAI precisam romper as ideias de subalternidade, a sociedade por si só já é excludente, repleta de preconceitos e estereótipos; os grupos sociais marginalizam, impõem concepções de desigualdade. Os educandos da EJAI são vitimizados pelo processo de uma educação tardia, assim faz-se necessária a desconstrução desse assujeitamento a que Freire (2011) menciona, do sujeito sem identidade, de forma a promover a condição humana, dentro e fora da escola, fundamentar práticas pedagógicas que desenvolvam a socialização, a aceitação, a integração, o respeito e, principalmente, mediar a aprendizagem através de um processo inclusivo, a superação e o incentivo, o fortalecimento e criar oportunidades para desenvolver habilidades e pensamentos críticos. A definição de alfabetização é algo que mudou com o passar do tempo, se em 1958 uma pessoa era considerada alfabetizada quando conseguia ler ou escrever uma frase simples, na contemporaneidade, com o avanço das tecnologias de comunicação, a modernização das sociedades e o aumento da participação social e política, essas habilidades não são mais suficientes. Há necessidade humana de se comunicar, expressar opiniões, ideias e interagir é antiga e, inevitavelmente estão evidenciadas neste desenvolvimento, ao ponto



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

de se atingir um poder nunca antes visto de comunicação, interação e troca de informações. Estas capacidades se evidenciaram em redes sociais, *sites*, aplicativos e estão, de certa forma, presentes na utilização de aparelhos como computadores, celulares, *tablets*, televisores, entre outros. Kenski (2012), afirma que: “Baseados no uso da linguagem oral, escrita e da síntese entre som, imagem e movimento, o processo de produção e o uso desses meios compreendem tecnologias específicas de informação e comunicação, as TICs³²”. Esta invasão tecnológica impacta no ambiente escolar por diferentes meios, ora pelo estudante que cada vez mais está mergulhado no mundo tecnológico, ora pelo próprio sistema educacional que através de *sites* e *softwares*, buscam inserir essas ferramentas no processo burocrático da escola e também através do docente que cada vez mais se vê “engolido” por estas novidades, seja em sua vida pessoal e/ ou profissional. A sociedade atual passa por profundas mudanças caracterizadas por uma maciça valorização da informação. Nesta chamada “sociedade da informação”, o processo de aquisição do conhecimento assume um papel de destaque e passa a exigir um profissional diferenciado com capacidade de pensar, de aprender, de trabalhar em grupo e de se conhecer com o indivíduo, com isso, cabe a educação formar esse profissional, contudo, esta missão não se restringe à instrução que o docente passa ao estudante, mas na construção do conhecimento pelo estudante para desenvolver no estudante novas competências, como: capacidade de inovar, criar o novo a partir do conhecido, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia e comunicação. É, portanto, a função da escola de hoje, preparar os estudantes para pensar, resolver problemas e responder rapidamente às mudanças contínuas da atualidade. (MERCADO, 1998) Desta forma entende-se que as novas tecnologias são instrumentos transformadores e contribuem para o processo de ensino-aprendizagem. A interação nas redes sociais como *whatsApp*, *messenger*, *facebook* e outros aplicativos facilita esse intercâmbio a qualquer momento do dia, é a tecnologia que está na palma da mão, por assim dizer. Acredita-se que o mediador das interações no processo de ensino-aprendizagem é o docente, o objetivo então é transformar informação em conhecimento, onde docente e estudante interagem a todo o momento. Nesse sentido indagam-se, quais as perspectivas de uso das Tecnologias de Comunicação Digital³³ (TCD) (CATAPAN, 2001) como recurso pedagógico na escola? De acordo com Kenski (2012), as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) como a televisão, *facebook*, *whatsApp*, movimentam a educação provocando novas mediações com os docentes, e novas formas de compreensão para os estudantes. Conforme Kenski (2003) ainda, está mudando a forma de aprender e viver, as tecnologias possibilitam a comunicação e informação de uma forma tecnológica com o telefone, televisão e o computador. É possível perceber que atualmente, a cada geração, passou a existir novas tecnologias que se transformam radicalmente em várias formas, como na organização social, comunicação, cultura e na própria aprendizagem. Toda aprendizagem é mediada pelo momento da tecnologia disponível, tem-se tecnologias diferentes do ser e do agir na sociedade. Entende-se que as Tecnologias de Comunicação Digital (TCD) na escola talvez contribuam para romper com o protocolo das aulas tradicionais, na qual os estudantes devem chegar à sala de aula e apenas receber as informações, como se fossem programados, similares a robôs.

³² Tecnologias da Informação e Comunicação.

³³ Sigla (TCD) Tecnologias de Comunicação Digital, criada por Araci Hack Catapan (2001).



Porém, considera-se que o processo de aprendizagem decorre das interações com o objeto de conhecimento, sendo o trabalho colaborativo e cooperativo fundamental para a aprendizagem. Na perspectiva de Santaella (2013), que revela a necessidade de compreender a educação por meio do uso de tecnologias digitais, tem-se as transformações nas metodologias de ensino, pois necessita do pensar para a constituição do novo sujeito, o artigo então vislumbrou as diferentes perspectivas metodológicas para realização da troca de aprenderes, com o alicerce das novas tecnologias para a efetivação da alfabetização e letramento de jovens, adultos e idosos, na diversidade de contextos e, com respeito a individualidade de cada um.

Palavras-chave: Letramento; Alfabetização; Adultos; Idosos; Jovens; Tecnologias; Linguagem.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Incertezas Críticas**. Vídeo da entrevista com Zygmunt Bauman, da série Incertezas Críticas produzido pela Grifa Filmes. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=9B6MpXq7nZ4>>. Acesso em: 01junho2017.
- CATAPAN, Araci Hack. **Tertium: o novo modo do ser, do saber e do apreender - construindo uma taxionomia para a mediação pedagógica em tecnologia de comunicação digital**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis: UFSC, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- KENSKI, Vani Moreira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, set./dez. 2003.
- _____. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papyrus, 2012.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MERCADO, L. P. L. **Formação docente e novas tecnologias**. In: IV Congresso Ibero Americano de Informática Educativa – RIBIE. Anais... Brasília, 1998.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de: CABRAL. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- OSORIO, Augustín Requejo. **Educação Permanente e Educação de Adultos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Editora Paulus, 2013.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- VIEIRA, Pe. António. **Sermão de St.º António aos Peixes**. Biblioteca Digital. Editora Porto. Disponível em: < http://sebentadigital.com/wp-content/uploads/2008/11/ntsitem99_serstoantpeix.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed.,1998.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

AS TIC NO CONTEXTO FORMATIVO DA EJA: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A VIDA ESCOLAR EM REDES SOCIAIS DE ESTUDANTES DO PROEJA

Jailson Silva Lima ¹

¹ Programa de Pós-Graduação em EJA Mestrado Profissional (MPEJA)/UNEB, GP-GEPE: Gestão, organização, tecnologia e políticas públicas na educação básica da Bahia. E-mail: jairoots@gmail.com

**EIXO TEMÁTICO: MÚLTIPLAS LINGUAGENS, TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA
COMUNICAÇÃO NA EJA: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

RESUMO

Na presente dissertação, intitulada *As TIC no contexto formativo da EJA: um olhar reflexivo sobre a vida escolar em redes sociais de estudantes do PROEJA*, busca-se refletir sobre as experiências pedagógico-tecnológicas e os itinerários escolares dos sujeitos do Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O objetivo principal que define a realização da pesquisa é compreender as itinerâncias formativas, escolares e profissionais dos estudantes do PROEJA, identificando os valores, significados e as experiências de aprendizagem atribuídos à aquisição e aos usos das TIC, na perspectiva de contribuir com a melhoria da educação profissional no Estado da Bahia. Nessa perspectiva, o caminho investigativo é demarcado a partir dos seguintes objetivos específicos: 1) Entender o processo de escolarização de jovens e adultos, identificando suas limitações associadas à tecnologia (escolar e social), a partir do contexto sócio-histórico das políticas públicas na EJA; 2) Contextualizar, a partir dos pressupostos teóricos adotados na pesquisa, os aspectos socioculturais que configuram as itinerâncias escolares dos sujeitos pesquisados e o lugar do trabalho e da tecnologia no cotidiano desses estudantes; 3) Identificar sentidos e expectativas que os sujeitos da pesquisa atribuem às suas experiências de aprendizagem com usos das TIC a partir das suas experiências e narrativas; 4) Criar ações pedagógicas e tecnológicas em ambientes formativos que resultem em aprendizagem significativa através da interatividade, proporcionada pelas interfaces comunicacionais do BLOG. Para isso, partiu-se da seguinte questão de pesquisa: diante do percurso escolar, como as experiências com as TIC se apresentam nas itinerâncias escolares de jovens e adultos do PROEJA? Para tanto, identificaremos os sentidos e expectativas por eles atribuídos à aquisição e aos usos das TIC, associados às experiências do mundo do trabalho e da escola. Algumas experiências e os dados apontados pela pesquisa mostram que pode haver convergência de propósitos entre as TIC e a formação na vida escolar e para a vida, e não apenas de qualificação para o mercado de trabalho, ao qual o PROEJA se propõe a ser uma política educacional de acesso, para proporcionar o ingresso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica. A abordagem metodológica de pesquisa escolhida foi a pesquisa qualitativa, alicerçada na pesquisa participante. Esta se constitui como



possibilidade de o pesquisador implicar-se com as várias vertentes e propostas que confluem para dar corpo a um estilo de trabalho que vê na apropriação coletiva do saber, na produção coletiva do conhecimento, a possibilidade de efetivar o direito que os diversos grupos têm sobre a produção, o empoderamento e a cultura. Pretende-se, ainda, contribuir para as reflexões, análises e interpretações dos saberes pedagógicos e das experiências formativas. No que diz respeito às fases da pesquisa participante: Primeira fase: montagem institucional e metodológica da pesquisa participante Nesta fase, em linhas gerais, obtém-se informações necessárias para elaboração do projeto. Conforme Guy Boterf (1984, p.53-54), no decorrer desta primeira fase, aqueles que promovem a pesquisa participante, em associação estreita com as organizações representativas da população, devem realizar as seguintes tarefas: 1) discussão do projeto de pesquisa participante com a população e seus representantes; 2) definição do quadro teórico da pesquisa participante, isto é, objetivos, conceitos, hipóteses, métodos etc.; 3) delimitação da região a ser estudada; 4) organização do processo de pesquisa participante (instituições e grupos a serem associados, distribuição das tarefas, procedimentos e partilhas de decisões etc.); 4) seleção e formação dos pesquisadores ou de grupos de pesquisa; 5) elaboração do cronograma de operações a serem realizadas. Segunda fase: estudo preliminar e provisório da região e da população envolvida.

Na segunda fase, o diagnóstico provisório se divide em 3 partes: 1) identificação da estrutura social da população pesquisada; 2) descoberta do universo vivido pela população de pesquisados e dos principais acontecimentos de sua história; 3) recenseamento dos dados socioeconômicos e tecnológicos. Esses três tipos de informação não são independentes entre si. A identificação da estrutura social da população pesquisada é fundamental para as finalidades: diferenciar as necessidades e os problemas da população estudada, segundo as categorias ou as classes sociais que as compõem; selecionar a população para a qual e com a qual se deseja intervir; preparar uma efetiva descentralização da pesquisa participante ao nível dos grupos sociais mais oprimidos e mais afastados do poder, de modo geral (*ibidem*, p.55).

Todo este estudo de situação social da *comunidade*, da *população*, do *meio* estudado é da mais alta importância para diferenciar os problemas e as necessidades daquela. [...] As representações das situações vividas ou as aspirações podem variar segundo as características religiosas e ideológicas. [...] Se a pesquisa participante quer se colocar a serviço dos oprimidos e ter um impacto social importante, é indispensável que se possa escolher, com conhecimento de causa, junto a quem e com quem ela deve intervir. (BOTERF, 1984, p.56, *grifos do autor*). Sobre a descoberta do universo vivido pelos pesquisados, é importante compreender, em uma perspectiva interna: qual é o ponto de vista dos indivíduos ou grupos sociais acerca das situações que vivem; qual a percepção destes sobre tais situações; como eles as interpretam; qual o seu sistema de valores; quais os seus problemas; quais as suas preocupações. É necessário, também, apreender qual é a lógica dos pesquisados, mesmo que, à primeira vista, as suas inferências e raciocínios possam parecer irracionais (*ibidem*, p.57). Ainda conforme Boterf, o pesquisador, trabalhando com representações, deve aceitar igualmente (o que não significa aprovar ou adotar) a ideologia dominante e seu impacto. Essa aceitação supõe uma atitude positiva de escuta e de empatia (*ibidem*, p.58). O recenseamento dos dados



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

socioeconômicos e tecnológicos baseiam-se na análise de três aspectos, a saber: os aspectos econômicos (atividades econômicas, produção agrícola, distribuição e aplicação de créditos, comercialização); os aspectos educativos (perfil educativo da aldeia, educação escolar e extraescolar); a situação e a atividade econômica das famílias (*ibidem*, p.60).

O *feedback* tem como objetivos: promover entre os participantes da pesquisa um conhecimento mais objetivo de sua situação; identificar juntamente com aqueles os problemas que consideram prioritários e que querem estudar, a fim de procurar as suas soluções; conhecer a reação da população frente aos resultados do diagnóstico, e isto a fim de orientar as fases seguintes da pesquisa participante (*ibidem*, p.61-62). Terceira fase: análise crítica dos problemas considerados prioritários e que os participantes da pesquisa desejam estudar. Para Boterf (1984), a presença de um mediador/orientador que tenha um bom conhecimento e experiência nos meios sociais e culturais e auxilie na realização do trabalho de análise é essencial e deve apresentar alguns critérios em sua formação: o método da pesquisa participante; a sociologia do conhecimento; a dinâmica dos grupos; a tecnologia; os métodos e as técnicas de educação popular. Essa fase é composta de três momentos, os quais se definem a seguir. O primeiro momento caracteriza-se pela expressão da representação cotidiana do problema, quando se faz necessário questionar: De que problema se trata? O que já sabemos dele? Quais são os fatos que o determinam? Como se manifesta o problema? Onde ele existe? Quando ele surgiu? Quem é afetado pelo problema? Quais as consequências do problema? Houve ações que tentaram resolver esse problema e fracassaram? Por quê? O que poderíamos fazer para contribuir para a resolução do problema? Quais são as ações e os meios ao nosso alcance? Quais aqueles fora do nosso alcance? (*ibidem*). O segundo momento consiste em colocar em questão a representação do problema. O papel do orientador é, pois, auxiliar os participantes do grupo de estudo a questionar as suas representações do problema. Este momento é essencial para o desenvolvimento de um processo de análise crítica do conhecimento cotidiano do fenômeno (problema, situação). (*ibidem*). O terceiro momento é reservado à reformulação do problema. Para tanto, faz-se necessário, antes, descrever e explicar o problema e, depois, definir possíveis estratégias de ação. A descrição do problema é a identificação dos pontos de vista, contradições entre diferentes elementos da situação, a localização do problema no tempo e no espaço; a relação deste com os outros problemas. A explicação do problema é a investigação das causas não apenas imediatas, mas estruturais, bem como as leis, as relações entre vários problemas, as indicações das variáveis nas quais é possível intervir. As estratégias de ação são elaboradas a partir da formulação das hipóteses de ação e da avaliação dos seus resultados. Definem-se e se diferenciam aquelas que podem ser conseguidas a curto prazo e as que demandam um trabalho mais aprimorado, a longo prazo. Quarta fase: programação e realização de um plano de ação para contribuir para a solução dos problemas. Para Boterf (1984), o plano de ação elaborado deve comportar: atividades educativas que permitam analisar os problemas e as situações vividas; medidas que possam melhorar a situação a nível local; ações educativas que tornem possível a execução de tais medidas; ações que encaminhem as soluções a curto, médio e longo prazo, a nível local ou em escala mais ampla. O *feedback* é sempre muito importante. Mister se faz ressaltar que o *feedback*, ao final de cada etapa da pesquisa e entre



orientador e pesquisados, demonstrará as modificações alcançadas, as reações dos envolvidos. Estas também não podem ser consideradas neutras, pois a circulação de informações e suas conclusões representam um ato político, o *feedback* reforça, então, a capacidade de análise. O referencial teórico dialogado foi baseado em conceitos como: alfabetização de Jovens e Adultos e PROEJA, por Paiva (1973), Haddad e Di Pierro (1999); Di Pierro (2006), Paulo Freire (1998, 2002), Miguel Arroyo (2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Para tecnologias na educação, Arnaud Lima Jr. (2005), Bonilla e Pretto (2011), André Lemos (2003). Pesquisa qualitativa, Ludke e André (1986) e Haguette (1994). A concepção de formação, Josso (2004). A pesquisa do tipo participante, Brandão e Streck (2006); Pinto (1988) e Gabarrón (2006); Landa, (2006). O estudo discute os percursos históricos e atual da Educação Profissional para a Educação de Jovens e Adultos, assim como a relação entre educação e as TIC na vida escolar dos estudantes nos contextos do mundo do trabalho e das redes sociais. Nas conclusões, tecem-se discussões sobre o lugar da profissionalização e da alfabetização e o papel social que a tecnologia assume no cotidiano do mundo do trabalho desses sujeitos, evidenciando o descompasso entre os desejos e as necessidades que os homens e as mulheres da EJA elaboram em referência ao domínio das competências da escolarização na Educação Básica e Educação Profissional e o insucesso diante dos conteúdos escolares poucos significativos. Os dados ainda pretendem trazer à luz do conhecimento a capacidade reflexiva que esses homens e mulheres da EJA demonstram durante as entrevistas, por meio de oralidades em que se evidenciam referências aos processos de aprendizagem para a diversidade cultural e às estratégias de interlocução com a sociedade da informação. Nas *Considerações finais*, apresento reflexões pretensivas e reconstruções itinerárias do passado, a partir do significado do vivido que se reflete no presente, as quais revelam, nas histórias de vida dos sujeitos da EJA, o trabalho de descoberta e indagações futuras, bem como o percurso histórico do PROEJA entre o que é dito (em tese) e o que é silenciado na conjuntura do chão do colégio. Ao cabo da pesquisa, portanto, teço considerações a partir deste produto final, em aberto, ancorado na história (oralizada e observada) de um pesquisador vindo do subúrbio para lecionar, em Brotas, cujas memórias e sonhos pespontaram itinerâncias e aprendizagens escolares. Essa última seção, portanto, finda a dissertação, abrindo-se a novas contribuições e reformulações.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC); Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CASTELLS M., CARDOSO G. **A sociedade em rede: do conhecimento à acção política**. Imprensa Nacional, Casa da moeda. Retrieved from, 2005.



COSTA, Telma Cruz. **Percursos de vida, trajetórias escolares:** narrativas (auto) biográficas das mulheres do programa de alfabetização de jovens e adultos de Praia Grande, Ilha de Maré. Salvador: UNEB, 2010.

LIMA JR., Arnaud S. de. Tecnologias intelectuais e Educação: explicitando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para educação e o currículo. In: **Revista FAEEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, 2010.

OTERO, E. de S. *et al.* Alfabetização de jovens e adultos: ainda um desafio para um velho problema. In: SILVA, Dinorá Fraga da (Org.). **Para uma política educacional da alfabetização**. São Paulo: Papirus, 1991.





ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

“AINDA NÃO”: ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, TECNOLOGIAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Wanderléa Pereira Damásio Maurício
Professora USJ – São José – SC
Professora Secretaria de Estado da Educação – SED – SC
Doutora em Educação – UNISINOS - RS
Usj.wanderlea@gmail.com

EIXO TEMÁTICO:
9. MÚLTIPLAS LINGUAGENS, TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA EJA: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Resumo:

O termo Ainda não, conforme se apresenta no presente texto, foi empregado pelo filósofo Boaventura dos Santos (2006, p. 117), quando ele afirma que “Ainda-Não é a consciência antecipatória, [...] é, por um lado, capacidade, (potência) e, por outro, possibilidade (potencialidade). Há uma questão norteadora dessa pesquisa: quais são os processos formativos que possibilitam a compreensão dos saberes desses sujeitos? Com a intenção de compreender com mais profundidade a alfabetização de jovens e adultos, este artigo faz uma reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores, bem como de alunos estagiários do Curso de Pedagogia de um Centro Universitário Municipal que atuam nessa modalidade. Trabalhou-se com os seguintes referenciais: Boaventura Santos (2006), que discute diferentes formas de conhecimento; Freire (2001), que traz a ideia de dialogicidade e problematização; Maturana (2001), que fala sobre os saberes e circularidade; Vieira Pinto (2001), que discute a educação como fenômeno cultural; Moran (2002), que traz a contextualidade; Arroyo (2005), que permeia as discussões sobre os sujeitos da EJA. Para Boaventura Santos (2006, 116), “o Não é a falta de algo e a expressão da vontade de superar esta falta. O ainda-Não é a categoria mais completa, porque exprime o que existe apenas como tendência, um movimento latente no processo de se manifestar”. Ainda-Não equivale a poder provocar a mudança, minimizar a exclusão e alavancar saltos positivos para a vida desses educandos. Novamente se evoca Santos(2006, 117), que afirma que “a possibilidade é o movimento do mundo”. Os momentos dessa possibilidade são a carência (manifestação de algo que falta), a tendência (processo e sentido) e a latência (o que está na frente desse processo).



Dando sua contribuição para a discussão sobre o tema, McLuhan (1969, p. 128), o grande pensador da era digital, enfatizava que “a educação tem que se desviar da instrução, da imposição de estereótipos, para buscar a descoberta – indo à sondagem e exploração bem como ao reconhecimento da linguagem das formas.” O referido autor ainda salienta que “os jovens de hoje querem papéis - PAPÉIS.” Isto significa total comprometimento. Eles não querem objetivos ou empregos fragmentados e especializados. As tecnologias têm papel fundante no processo de aprendizagem.

Vislumbrando-se uma possibilidade de refletir sobre a questão da aprendizagem dos sujeitos, bem como sobre a prática pedagógica dos professores que atuam nessa modalidade, considera-se várias vertentes de inovação no âmbito pedagógico: a realidade dos sujeitos, a tecnologia como meio e possibilidade de mudança, a aproximação com conteúdos que interagem na realidade dos mesmos e a mediação-intervenção no processo de aprendizagem entre educador e sujeito. Graças aos movimentos de grupos e às políticas perpetuadas nesta modalidade de ensino, aos poucos, algumas ações foram sendo apresentadas, como possibilidades de mudanças, visualizando um cenário promissor para esta modalidade, tendo em vista que, como diz Laffin (2006), “não há tempos definidos de aprendizagem, mas a aprendizagem a qualquer tempo da vida dos sujeitos”. Ainda-Não é um termo que possibilita a vontade de fazer acontecer, atitude de provocar a mudança, problematizar e apresentar resultados de melhoria nas práticas pedagógicas. Durante as observações dessas práticas pedagógicas, constatou-se que eram professores reproduzindo uma “educação bancária” (Freire, 2005), pois a constância se dava na cópia e repetição de conteúdos. Não se verificou um planejamento ou plano de trabalho para as aulas, sendo que os assuntos eram colocados no quadro negro e os exercícios levavam à decoreba. Confirmam-se assim as palavras de Arroyo (2005, p. 48,), para quem os jovens e os adultos que chegam a EJA “[...] são náufragos ou vítimas do caráter pouco público de nosso sistema escolar”. As práticas vivenciadas são fruto da ausência do poder público na formação dos educadores. O “Não” evidenciado por Santos (2006) é interpretado pela pesquisadora como negação de possibilidades. De acordo com uma fala de um sujeito da EJA (com 60 anos): “*Sei escrever bem, mas não leio nada, não entendo as letras*”. Percebeu-se, nessas observações, que havia a insistência dos professores em continuar negando aos sujeitos a possibilidade de compreender, utilizar a informação escrita e refletir sobre ela. Como aporte metodológico, trabalhou-se com processos de observação participante, que envolvem três etapas: aproximação da instituição e estabelecimento de vínculos; realização da observação no contexto dos sujeitos para a coleta de dados; registro posterior aos acontecimentos ocorridos durante a observação, como: comportamentos, ações e diálogos observados. Análises preliminares permitem afirmar que os saberes encontrados nas professoras observadas nas práticas pedagógicas constituem ainda a permanência de uma prática de negação. O Não que está embutido



nessas práticas sinaliza uma certa visão fragmentada, que pode ser interpretada como desconhecimento da história de vida desses sujeitos, ausência do olhar crítico das educadoras para o Ainda-Não, ou seja, para a possibilidade de mudança do processo de vidas dos sujeitos, falta de formação para trabalhar com esta modalidade de ensino, ausência do Poder Público ao consentir a descontinuidade de formação continuada, bem como acompanhamento dos professores nessa modalidade. Ainda não se constitui na possibilidade da formação dos educadores que trabalham com sujeitos jovens e adultos, na seleção dos professores por parte do Poder Público, que deve exigir educadores qualificados e abertos à compreensão dos elementos básicos que provocam os educandos à continuidade dos estudos, bem como lhe dão o direito ao conhecimento, com capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela. Ainda-Não é uma nova possibilidade de rever as questões aqui em discussão.

Palavras-chave: Alfabetização de Jovens e Adultos. Tecnologias. Processos de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos/** Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação.** Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência na educação de jovens e adultos.** GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18 – UFSC –2007-herminia@ced.ufsc.br
- MCLHUAN, Marshall & Fiore, Quentin. **O meio são as mensagens.** 2 ed. Record, 1969.
- MASSAGÃO, Vera. **Alfabetismo funcional: Referências conceituais emetodológicas para a pesquisa.** Educação & Sociedade, ano XVIII, n° 60, dezembro/97.
- MATURANA, Humberto R.A **árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana/Humberto R.Maturana e Francisco J. Varela.** Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- PINTO, Álvaro Vieira. 1909. **Sete lições sobre educação de adultos.** Introdução e entrevista de Demerval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Gramática do tempo para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2006.
- SILVA, Marcos. **Sala de aula interativa.** 4 ed. Rio de Janeiro: Quatet, 2007.
- SCHAEFER, Sérgio. **A Lógica Dialética: um estudo da obra filosófica de Caio Prado Junior.** Centro de Estudos Sociais, Políticos e Educacionais – CESPE.



ALFAEJA
I REUNIÃO REGIONAL SUL

A TECNOLOGIA DIGITAL E SEU PAPEL NO AMBIENTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

¹ Ana Paula S. Vasconcelos – Licencianda em Computação - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Email: anavazkoncelos@gmail.com;

² Suélen G. P. da Silva - Mestre em Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Docente - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Email: sgqp@hotmail.com

**EIXO TEMÁTICO: 9. MÚLTIPLAS LINGUAGENS, TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA
COMUNICAÇÃO NA EJA: PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

RESUMO

Uma breve análise no cenário da Educação de Jovens e Adultos (EJA) já demonstra a influência das novas tecnologias neste âmbito. Iremos entender facilmente que a informatização e a tecnologia digital exercem um papel muito importante nas práticas que envolvem o ensino e a aprendizagem. Este trabalho mostrará quais são as principais influência dessa nova realidade tecnológica na educação de jovens e adultos e as barreiras que podemos encontrar com o uso desses recursos. Além de analisar os avanços que esses artefatos têm apresentado tanto no conteúdo quanto na didática trabalhada pelo professor, transformando essa prática em dinâmica e inovadora, onde essa transformação faz a diferença na rotina e na vida não somente dos professores, mas também dos alunos nos apresentando uma nova forma de aprender e ensinar.

Palavras-chave: Tecnologia digital; Ensino e aprendizagem de Jovens e Adultos; Didática de ensino, EJA.

INTRODUÇÃO

A partir da análise do uso das tecnologias a favor do processo de ensino e aprendizagem de Jovens e Adultos, percebemos que os recursos tecnológicos são fundamentais na promoção e na experimentação de situações significativas e contextualizadas a esta parcela da população. Outrora, podíamos ouvir falar com frequência das tecnologias digitais apenas nos cursos da área tecnológica, mas atualmente, podemos encontrá-la em diferentes espaços educacionais, inclusive nos ambientes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a exemplo do cenário no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).



A função dos recursos tecnológicos no âmbito educacional também é de fornecer materiais de apoio técnico, como o computador, o retroprojetor, a lousa digital, o tablete, a impressora, os aparelhos de vídeo e som e até mesmo as mídias digitais, para tornar o processo didático em interativo e ao mesmo tempo mais produtivo, envolvendo mais os alunos e permitindo ao professor essa troca de experiências entre o tradicional e o novo.

No sistema educacional sempre existiu a interferência de artefatos utilizados como mediadores do conhecimento que complementam e dão apoio ao professor em seu processo didático com a turma, além de permitir que os alunos interajam uns com os outros aprendendo e ensinando. A sala de aula por si já é uma tecnologia, onde em seu formato mais tradicional reúnem-se várias pessoas e um professor com o intuito de estabelecer uma troca de conhecimento, desta mesma forma, a lousa, o livro, o projetor, e outros materiais são também ferramentas tecnológicas pedagógicas que mediam o conhecimento entre o conteúdo disposto e o aluno.

A proposta da implantação da tecnologia nos ambientes educacionais direcionadas a EJA e ao PROEJA é de aprimorar, incrementar e tornar cada vez mais completo o intercâmbio do conhecimento, envolvendo e incentivando os alunos para que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem durante o processo. A tecnologia, enquanto ferramenta mediadora, penetra no âmbito da EJA e do PROEJA tentando fazer o diferencial na adaptação do homem em relação aos aspectos culturais, históricos e sociais, somando uma série de vantagens nesse horizonte de possibilidades. No cenário globalizado e dinâmico no qual estamos inseridos torna-se indispensável pesquisar e refletir sobre as metodologias de ensino através do uso da tecnologia como artefato dissipador do conhecimento e facilitador da aprendizagem.

As instituições de ensino acabam compondo um cenário onde é preciso tomar algumas decisões em relação aos avanços tecnológicos que lhes apresentam novas condições didáticas e pedagógicas, porém acabam trazendo consigo um leque de mudanças associadas a si, como por exemplo: mudanças ambientais e tecnológicas associadas à nova realidade. A grosso modo, neste ambiente tecnológico, onde todos os olhares são voltados para esse sistema educacional que vem sendo conquistado pela tecnologia, é importante que se pense na inserção de um modelo de prática de ensino que valorize a tecnologia como aliada e propagadora do saber, além disso que permita não somente a inserção mas também a inclusão dos alunos da modalidade EJA e PROEJA neste ambiente novo que tende a melhorar os indivíduos em seus processos educacionais. Para que tenhamos sucesso neste processo é fundamental que as instituições escolares atendam a esse requisito reconhecendo as novas necessidades de adaptação e inclusão digital, percebendo o envolvimento de todos os atores envolvidos no processo educativo que a associação do ensino com a tecnologia traz, não somente para a EJA e PROEJA, mas também para as outras modalidades de ensino.

PROBLEMA/QUESTÃO DA PESQUISA

A partir das análises realizadas sobre o perfil, entraves e possibilidades de ensino aos alunos da modalidade PROEJA do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) Campus Santo Amaro, investigamos a seguinte questão:



Docência na EJA e PROEJA: qual a influência das novas tecnologias na sua prática como base para ampliação do conhecimento?

Valente e Almeida (1997) sinalizam que a informática na educação ainda não dominou as ideias dos educadores e talvez essa seja a razão pela qual não esteja firmada no nosso sistema educacional, sendo este ainda um dos obstáculos a serem ultrapassados. O educador precisa internalizar a função das ferramentas tecnológicas buscando melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A partir das percepções docentes diagnosticamos que o uso da Tecnologia Digital tem-se apresentado como instrumento potencializador e eficaz no processo de aprendizagem, porém, alguns docentes optam por uma didática mais tradicional.

OBJETIVOS

O principal objetivo deste trabalho foi avaliar a partir do ponto de vista docente, qual é a influência das novas tecnologias em sua prática e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso de Segurança do Trabalho da modalidade PROEJA no IFBA Campus Santo Amaro. A análise levou em conta o perfil do aluno, o contato externo que o mesmo teve ou tem com as tecnologias digitais, sua evolução diante dessa nova realidade e suas preferências em relação aos diversos artefatos que fazem parte dessa nova experiência. Além disso, fazer uma análise do docente enquanto indivíduo inserido nesse processo para assumir dois papéis: o de mediador no processo de ensino dos alunos e o de aprendiz do uso das novas ferramentas auxiliaadoras.

REFERENCIAL TEÓRICO

Podemos então perceber que a abrangência desse assunto exige o conhecimento da integração entre os meios tecnológicos e didáticos, com o intuito de melhorar a transmissão dos conteúdos fazendo com que a educação qualifique o homem que vai atuar respeitando seu próprio tempo e atendendo às necessidades educacionais da sociedade. Além de todos os pontos ligados nessa linha de pensamento, um caso a ser referido e que acaba se tornando um desafio a ser enfrentado hoje, segundo FRIGOTTO (1996), é a formação teórica e científica do professor. Porém, esta problemática não pode ser incumbida à sociedade em linhas gerais. Para o autor, não há lugar melhor do que a universidade para que o professor possa melhor se desenvolver e articular suas práticas de formação e ação dentro de um mesmo contexto, tendo já a perspectiva de uma formação continuada e da formação inicial.

A formação de um educador Segundo MERCADO (2002) inicia-se com uma visão de organização curricular transformadora que, quando por algum motivo supera esta forma tradicional de organização, já cria novas relações entre a prática e teoria, tendo novos olhares para o desenvolvimento das atividades grupais e que envolvam várias áreas e, neste momento, pode surgir uma nova competência técnica e/ou política que vão possibilitar ao educador se posicionar de forma diferente nesse novo ambiente tecnológico.

DESENVOLVIMENTO



É muito importante que educadores e educandos lembrem que a forma de falar, de escrever, a forma de dar aula, os livros, as revistas são também tecnologias, e que por incrível que pareça, os mesmos já vêm trazendo tecnologia para a educação desde muito antes do que possamos imaginar. Mas, é o contato, a relação com essas tecnologias que as tornam naturais a eles, diferentemente de lidar com as tecnologias digitais, em especial, que são discriminadas e desvalorizadas por muitos.

Falar de “Tecnologia na Educação” é às vezes muito mais favorável, para alguns educadores, do que falar de “Tecnologia Educacional”, pois a última indica que existe algo diretamente relacionado a educação nas tecnologias envolvidas. Já a abordagem referente a “Tecnologia na Educação” indica que tecnologias que foram destinadas para outros fins, como por exemplo a internet, o computador e outros podem se tornar indispensáveis no âmbito escolar de modo que possamos repensar como as circunstâncias do ambiente educacional não as exploraram a mais tempo.

Fazendo referência à fala, a escrita, a leitura e bem mais tarde o texto impresso, como livros, revistas e jornais, um dia tiveram a necessidade de surgir e provavelmente com um intuito não ligado a educação. No entanto, atualmente na EJA e no PROEJA mesmo tendo aberto as portas para a tecnologia, ainda que de forma parcial, acaba se tornando pendente no seu processo de adaptação, pois muitos alunos não tem acesso a essas tecnologias. Alguns professores preferem manter seu padrão de prática de ensino tradicional, porém, já podemos admitir que o computador e os equipamentos que nos dão acesso à internet e a qualquer conteúdo educativo, comunicativo e informativo, já estão nos apresentando um nível mais avançado de busca e aquisição de conhecimento, na EJA e PROEJA no IFBA Campus Santo Amaro. Frente a essa nova realidade de interferência da tecnologia nessas modalidades, os relatos dos docentes do curso revelam alguns benefícios que são frutos dessa fusão entre aplicação da educação através de meios tecnológicos na vida dos seus alunos: O acesso à internet, a troca rápida de arquivos através de correios eletrônicos (Ferramentas de E-mail), a projeção da imagem através do Datashow, às funcionalidades do computador interativo presente no campus, os jogos educativos que podem ser baixados sem nenhum custo e muitas vezes retratam a realidade de suas futuras profissões, os aplicativos que têm o propósito de transmitir conhecimentos, as redes virtuais de ensino e entre outros. Portanto, deparam-se com a necessidade de acompanhar como se dá o impacto tecnológico educacional.

METODOLOGIA

Com base nesse objetivo foram realizadas entrevistas e aplicados questionários semiestruturadas com 28 docentes do curso de Segurança do Trabalho da modalidade PROEJA do IFBA Campus Santo Amaro para analisarmos os diferentes pontos de vista em relação ao uso das ferramentas tecnológicas com estudantes desta modalidade nos quatro módulos do curso de 2012.1 até 2016.2. A pesquisa realizada foi de cunho qualitativo e a análise feita a partir da percepção docente da modalidade PROEJA, seu contato com as novas tecnologias, experiências e no que isso interfere no potencial do



processo de ensino e aprendizagem. Bem como, as preferências dos docentes em meio a esse cenário tecnológico.

RESULTADOS

As tecnologias aplicadas no PROEJA constroem um contexto educacional que envolve a descoberta, a criação, a autonomia e demonstra que as instituições de ensino, de forma geral, constroem um ambiente destinado em especial para a aprendizagem, com direito a vários recursos para que haja sucesso nesse propósito, permitindo que o aluno construa o seu conhecimento, baseado nas suas necessidades individuais e ritmo.

Os docentes do curso acreditam que essas novas tecnologias, se associadas a uma proposta pedagógica bem elaborada se tornarão de grande importância para aprendizagem tanto do aluno quanto do professor, a partir do momento em que forem visualizadas pelos profissionais da área da educação como ferramenta e/ou material de apoio, podendo de fato integrar a aprendizagem, tornando-se assim mediadores, incentivando o aluno a construir seu próprio conhecimento, onde o mesmo começa a ter um papel principal, reconhecendo e suprindo suas próprias necessidades.

Além de promover alterações na concepção de ensino e aprendizagem, a utilização das tecnologias digitais no âmbito educacional modifica os papéis dos atores sociais envolvidos. Nessa nova perspectiva, o conhecimento não é algo acabado, mas algo a ser construído continuamente pelos atores sociais. O professor atua como um facilitador do aprendizado e o aluno agora assume ativamente as rédeas de seu processo de aprendizagem (MORAN, 2004, p.18).

A expectativa é que esses recursos tecnológicos transformados em instrumento e disponibilizados ao professor e ao aluno acabem sendo transformados em grandes agentes de mudanças para a melhoria da qualidade do sistema de ensino. É importante também que estimulem a construção autônoma e a capacidade de reflexão, além de tudo isso, que promovam o desenvolvimento da capacidade intelectual e das relações interpessoais, levando ao crescimento acadêmico e à democracia responsável.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. Educação de jovens - adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma (org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação e profissionalização do educador: novos desafios.** In: GENTILLI, P. e SILVA, T.T. da, (Orgs). Escola S.A. Brasília, CNTE, 1996.
- IRELAND, T. A EJA agora tem objetivos maiores que a alfabetização, Pará, maio, 2009. Seção políticas públicas. Disponível em < <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/arquivos-2009-julho/a-eja-tem-agora-objetivos-maiores-que-a-alfabetizacao-01072009.htm> > acessado em 19 de julho de 2017.
- MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 12, p. 13-21, 2004.
- MERCADO, Luiz Paulo Leopoldo (Org.). **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática.** Maceió: EDUFAL, 2002.
- SAMPAIO, Marisa Narcizo, LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor.** Petrópolis- RJ: Vozes. 2008.



VALENTE, José Armando. ALMEIDA, Fernando José. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor, disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/1/1/004.pdf> acessado em: 20/06/2017

VALENTE, José Armando (org). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VALENTE, José Armando. **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

