



Anais Eletrônicos

2º SELIEJA

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

Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Destituição de Direitos
Dias 19 e 20 de maio de 2017



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

**II SEMINÁRIO DO LABORATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO, ENSINO E EXTENSÃO
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE DESTITUIÇÃO DE DIREITOS**

ANAIS ELETRÔNICOS

**ORGANIZAÇÃO
ALESSANDRA NICODEMOS – UFRJ**

**COLABORAÇÃO
LUCIANA MEIRELES – UFRJ**

AGOSTO / 2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Centro de Filosofia e Ciências Humanas / UFRJ

S471 Seminário do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em
Educação de Jovens e Adultos (2. 2017: Rio de Janeiro, RJ).
Educação de jovens e adultos em tempos de destituição de direito:
anais eletrônicos / organização Alessandra Nicodemos; colaboração
Luciana Meireles. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de
Janeiro, Faculdade de Educação, 2017.
211p.

ISBN 978-85-89943-24-6 (e-book)

1. Educação - Congressos. 2. Educação de jovens e adultos –
Congressos. I. Nicodemos, Alessandra. II. Meireles, Luciana. I.
Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. II.
Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação - Congressos

REALIZAÇÃO



II SEMINÁRIO DO LABORATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO, ENSINO E EXTENSÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS **2º SELIEJA** 19 e 20 de maio de 2017



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM TEMPOS DE DESTITUIÇÃO DE DIREITOS

ESPAÇOS DE DIÁLOGOS

- Formação inicial e continuada de Professores em EJA;
- Linguagem, Sociedade e Cultura em EJA;
- Políticas de Currículo na EJA;
- Trabalho e Educação nas Políticas de EJA;
- Juventudes na EJA: desafios atuais

CONFERÊNCIAS

- Políticas de EJA em tempos de destituição de direitos
- Juventude e EJA em tempos de destituição de direitos

LOCAL UFRJ
Campus da Praia Vermelha e Campus do Fundão

INFORMAÇÕES E INSCRIÇÕES
<http://seleja2017.blogspot.com.br>

REALIZAÇÃO



Orgão: Projeto das Oficinas, sob a foto de Fabiano Motta / Estúdio Contraste / Agência D'Espaço

COMITÊ CIENTÍFICO

Professora Dr^a Alessandra Nicodemos - Faculdade de Educação - UFRJ

Professora Dr^a Ana Paula Moura - Faculdade de Educação – UFRJ

Professor Dr^o Enio Serra - Faculdade de Educação – UFRJ

Professora Dr^a Jaqueline Ventura - Faculdade de Educação - UFF

Professora Dr^a Marta Lima de Souza - Faculdade de Educação – UFRJ

COMISSÃO ORGANIZADORA

Professora Dr^a Alessandra Nicodemos - Faculdade de Educação - UFRJ

Professora Dr^a Ana Paula Moura - Faculdade de Educação - UFRJ

Professor Dr^o Enio Serra - Faculdade de Educação - UFRJ

Professora Dr^a Marta Lima de Souza - Faculdade de Educação – UFRJ

SECRETARIA DO EVENTO

Licencianda em Geografia Luciana Meireles - UFRJ

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
RESUMOS EXPANDIDOS – ED 01	10
RESUMOS EXPANDIDOS – ED 02	55
RESUMOS EXPANDIDOS – ED 03	94
RESUMOS EXPANDIDOS – ED 04	136
RESUMOS EXPANDIDOS – ED 05	171

APRESENTAÇÃO

O II Seminário do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (II SELIEJA) teve como principal objetivo consolidar-se como evento científico que propicia a articulação de pesquisas e debates em torno da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro. Com o intuito de expressar o momento político pelo qual o país atravessa, marcado pelo avanço de forças conservadoras, sua segunda edição trouxe como tema desencadeador a ***Educação de Jovens e Adultos em tempos de destituição de direitos.***

Fundado em abril de 2010, o Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos (LIEJA-UFRJ) constitui-se em um espaço intra e interinstitucional de ações voltadas à área da Educação de Jovens e Adultos. Suas atividades são marcadas por ações de cunho acadêmico e político que se traduzem nos seguintes objetivos:

1. Sistematizar e produzir conhecimento científico em EJA a partir das atividades de ensino, pesquisa e extensão;
2. Elaborar subsídios teórico-metodológicos visando à formação de professores de EJA comprometidos com projetos emancipatórios de sociedade, nos quais o compromisso com a Educação Básica e a escola pública tenha relevância;
3. Aprofundar e ampliar a relação teoria e prática por meio da reflexão e da integração das atividades de ensino e pesquisa à extensão;
4. Articular pesquisadores, professores e alunos de graduação e pós-graduação, internos e externos à UFRJ, que produzam conhecimento científico na área;
5. Promover e participar de eventos científicos na área, divulgando a produção teórica e empírica;
6. Articular uma rede de escolas públicas em EJA por meio do desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Em 2013, entre os dias 30 e 31 de agosto, o LIEJA promoveu sua primeira jornada científica com o tema ***Sujeitos, saberes e práticas da Educação de Jovens e Adultos***. Realizado no campus da Praia Vermelha/UFRJ, o evento contou com a participação de mais de 120 pesquisadores e educadores.

Em 2015, entre os dias 29 e 30 de outubro, foi realizado o I SELIEJA, tendo como tema central ***A formação do professor da Educação de Jovens e Adultos: desafios e lições da/na Educação Popular***. Configurando-se como espaço amplo de debates sobre iniciativas relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão, o evento foi organizado em três turnos a fim de contemplar as especificidades do público que trabalha com essa modalidade de ensino. A conferência de abertura contou com a participação do Professor Miguel Arroyo (UFMG) e a de encerramento com a presença da Professora Sônia Rummert (UFF). Em sua estrutura organizacional previu seis espaços de diálogo (ED), que foram grupos temáticos caracterizados pela apresentação de trabalhos de professores que compõem o quadro do LIEJA, de seus estudantes e orientandos da graduação e pós-graduação e professores da EJA atuantes na Educação Básica. O I SELIEJA contou com a participação de 150 pesquisadores e educadores.

O II SELIEJA, em continuidade aos debates e reflexões efetivados nas edições anteriores confirma-se como evento científico regular no cenário acadêmico do estado do Rio de Janeiro em 2017, com a participação de mais de 160 pesquisadores e educadores. Contou em sua Conferência de Abertura com a participação da professora Analise Jesus da Silva da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Conferência de Encerramento com a participação da professora da Universidade Federal da Cidade do Rio de Janeiro (UNIRIO), Mônica Peregrino. E ainda a apresentação de 43 trabalhos em formato de Resumo Expandido e que compõem essa publicação. Os trabalhos foram apresentados em cinco Espaços de Diálogo, coordenador por docentes integrantes do LIEJA, e que se caracterizaram pela exposição de estudos e pesquisas de docentes do Laboratório,

estudantes da graduação e da pós-graduação e ainda o público externo, prioritariamente professores da EJA atuantes nas redes públicas de ensino do Rio de Janeiro.

As sessões dos espaços de diálogo aconteceram ao longo de um dia do evento e foram agrupadas nas seguintes temáticas: ED 01 - Formação inicial e continuada de professores em EJA, sob a coordenação da Professora Dr^a Ana Paula Moura (Faculdade de Educação/UFRJ); ED 02 - Linguagem, Sociedade e Cultura na EJA, sob a coordenação da Professora Dr^a Marta Lima de Souza (Faculdade de Educação/UFRJ); ED 03 - Políticas de Currículo na EJA, sob a coordenação do Professor Dr^o Enio Serra (Faculdade de Educação/UFRJ); ED 04 - Trabalho e Educação nas Políticas de EJA, sob a coordenação da Professora Dr^a Jaqueline Ventura (Faculdade de Educação/UFF) e o ED 05 - Juventudes na EJA: desafios atuais, sob a coordenação da Professora Dr^a Alessandra Nicodemos (Faculdade de Educação/UFRJ).

RESUMOS EXPANDIDOS

ED 01: Formação inicial e continuada de Professores em EJA **Professora Dr^a Ana Paula Moura - UFRJ**

Este Espaço de Diálogo trouxe para a discussão os aspectos relacionados à construção da identidade do docente da EJA, enfatizando os documentos legais que fazem referência à EJA e os processos de formação inicial e continuada de professores. Para isso, buscou abordar o tratamento recebido pela EJA nos cursos de graduação e licenciatura e a necessidade de que esta atenda às especificidades da EJA. O ED trouxe ainda para socialização e reflexão, as diferentes experiências formativas vividas por seus participantes.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A VITALIDADE FORMATIVA DO COTIDIANO ESCOLAR

Ana Paula Abreu Moura

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos- EJA- é o lugar onde pulsa vida, onde se constrói conhecimentos, onde nos deparamos com a realidade social existente em nosso país e com toda a desigualdade que a marca. Contudo, o tratamento que a EJA recebe em nosso sistema educacional se assemelha ao tratamento que seus sujeitos recebem cotidianamente em nossa sociedade, pois apesar dos avanços legais, a modalidade quando não é invisibilizada, ocupa papel subalterno nas políticas educacionais.

Nesse sentido, as discussões que permeiam a EJA não podem deixar de vinculá-la ao contexto de nosso país, entendendo a baixa escolaridade de parcela significativa da população, no bojo de nossa história econômica, social e política. Caso contrário, corremos o risco de imputar a responsabilidade por esse quadro aos próprios sujeitos que tiveram o acesso à educação negado e individualizar a resolução dessa problemática e a busca de conclusão do processo de escolarização básica.

Diante disso, não há como dialogar sobre a formação de professores para EJA, sem uma profunda reflexão sobre: qual o papel social da Educação de Jovens e Adultos? Qual o potencial de sua ação para compreensão e avanço de nossa sociedade? Quem são os sujeitos da EJA? O que buscam no processo de escolarização? Como se veem e como a sociedade, de uma maneira geral, os vê? Qual o objetivo das diferentes atividades desenvolvidas em sala de aula? Como a prática educativa que, por vezes, se apresenta como micro pode influenciar nas questões macro?

O movimento de ação-reflexão-ação na prática educativa

A busca de respostas para essas questões pode colocar tanto o aluno de graduação das licenciaturas, quanto os docentes que atuam em sala de aula, num constante

movimento de reflexão sobre a prática educativa. Movimento que acreditamos ser fundamental para qualificar o trabalho docente, pois “... é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (Freire, 1996, p. XX). O movimento de ação-reflexão-ação pode ser fundamental para diferir a ação intelectual de um docente, da mera “aplicação de conteúdos” ou utilização indiscriminada deste ou daquele material didático e contribuir para a construção da identidade docente.

A construção da identidade docente é um tema complexo e multifacetado, pois não se dá num determinado momento, nem espaço. Pelo contrário, se fôssemos utilizar uma imagem, poderíamos dizer que essa construção se dá em forma de mosaico e pode ser vista como um rizoma, tantas são as nuances que a constitui. Ao longo de toda a trajetória de vida, o professor vai se formando e construindo sua identidade docente. (Moura, 2015, p.14)

Nesse sentido, a ação docente encontra no cotidiano da sala de aula, um espaço formativo riquíssimo, pois é nele “que o professor vai construindo respostas para os dilemas práticos, experimentando soluções, colocando em diálogo os conhecimentos construídos no processo de formação inicial, validando uns, questionando outros e aprendendo mais sobre o processo educacional” (Moura, 20013, p.75). Nele também são construídas, desconstruídas, reconstruídas as identidades docentes. Partindo dessa perspectiva, é imprescindível o estreitamento da relação da universidade com as escolas, pois essa pode contribuir de maneira significativa não só para qualificação do processo de formação inicial, mas para avançarmos no entendimento dessa formação enquanto um processo permanente.

A centralidade da prática no processo formativo e a visão da escola como espaço fundamental de formação docente, defendidas nesse texto, também se refletiu nos dez trabalhos apresentados no Grupo de Diálogos 1 – formação inicial e continuada de professores em EJA - do II Seminário do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos, onde as diferentes experiências socializadas traziam sob

distintas vozes e olhares, discussões sobre a construção da identidade docente e as práticas desenvolvidas na EJA.

O olhar que deseja ver as especificidades da EJA

Os diálogos construídos no ED 1, explicitavam um movimento dos apresentadores de refletir sobre o cotidiano da EJA, utilizando um olhar que deseja realmente ver. Ver para além do fazer docente, ver as especificidades da EJA, pois como nos lembra Oliveira (1999) a Educação de Jovens e Adultos não nos remete apenas a uma questão etária, mas primordialmente a uma questão de especificidade cultural.

As apresentações trouxeram a vitalidade da prática, tocando em questões que hoje se apresentam como grandes desafios para a modalidade, como o trabalho pedagógico e as relações intergeracionais, uma vez que, para além de jovens, adultos e idosos, a EJA hoje recebe um grande número de adolescentes em suas classes, que trazem vivacidade e dinamicidade para a sala de aula, desafiando os professores a construírem práticas que atendam desde o educando de 15 anos ao idoso.

Junto a isso, outras questões emergem, como a discussão das relações étnico-raciais, que foi apontada como uma discussão que precisa se materializar nos currículos escolares e no fazer docente para mobilizar os diferentes sujeitos a pensar, a partir dela a história de seu país e sua própria história. E ainda a necessidade de direcionar o olhar para preparar os professores para o trabalho com os sujeitos do sistema prisional. Sujeitos que tem direito à educação e que precisam ser atendidos em suas especificidades.

No que diz respeito à construção da identidade do docente de EJA, outra discussão que surgiu nos diferentes trabalhos foi o papel que a extensão universitária pode cumprir, seja através de cursos ou projetos para promover uma maior aproximação dos licenciandos com a ação docente, assim como estreitar o diálogo do professor em exercício com a universidade, na busca de ressignificar/construir novos conhecimentos.

Considerações Finais

Os diálogos construídos no ED 1, nos reafirmam a centralidade da prática para a formação de professores, mostrando que esta tem movimento, dinamicidade, diferenças, conflitos, criatividade. Estas características possibilitam estimular homens e mulheres a pensarem a sua relação com o mundo, a intervirem na realidade. A prática educativa é algo que pode provocar modificações, confirmações e ampliações de diferentes leituras e nos permitir intervir na transformação de nossa realidade social.

Diante disso, refletir e pesquisar sobre o trabalho desenvolvido é imprescindível. Finalizamos esse texto com a fala de Paulo Freire, que nos instiga a cotidianamente pesquisarmos e recriarmos nosso fazer docente e ‘anunciar a novidade’:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses *que-fazer*es se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996)

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D’agua 1994.

MOURA, Ana Paula Abreu. **Construção da identidade do docente da Educação de Jovens e Adultos: contribuições da prática de ensino e da extensão universitária**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis

_____. **Processos Formativos em Educação de Jovens e Adultos presentes na Extensão Universitária**. Revista Lugares de Educação. ISSN 2237 1451. V.3, n.5, 2013.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 12, p. 59-73, 1999.

A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA FORMAÇÃO INICIAL PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Rosa Malena Carvalho

Introdução

Objetivando problematizar as formas como as práticas corporais são desenvolvidas com e nas escolas públicas, em particular na Educação de Jovens e Adultos (EJA), indagamos o porquê da negação e do afastamento das expressões e movimentos corporais nesse processo de escolarização. Ao considerá-la no contexto escolar, percorremos o caminho de entender corpo e educação como multiplicidade, diferença, particularidade, sem esquecer que nossa capacidade de singularização requer olhar com aproximação e estranhamento a realidade que nos forma e por nós é formada, pois “Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas” (GEERTZ, 1989, p. 64).

Pela perspectiva da cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 2014), a educação física coloca o corpo e as práticas corporais como objetos de estudos e, no envolvimento atento com esses conhecimentos, os alunos poderão perceber aspectos que também são da história, da filosofia, da antropologia, do artístico etc. No tratamento pedagógico desses conteúdos, espera-se contribuir para que os alunos não fiquem restritos ao que “gostam”, “sabem” ou “acham” importante.

A formação docente desenvolvida por Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense, localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, prioriza a organização dessa prática pedagógica e sua inserção no escolar. Nesse contexto, no ano acadêmico de 2017, após o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão que objetivam aproximar essa área da Modalidade EJA (BRASIL, 2000), iniciamos elemento curricular na formação inicial. Aqui apresentamos e colocamos em discussão os pressupostos desse processo.

A Educação Física que se faz no escolar

Percebendo que a heterogeneidade é marca da EJA, a qual é constituída por homens, mulheres, adolescentes, idosos, pessoas que iniciam a escolarização, outros que voltam, colocamos em xeque os processos educacionais encaminhados por consenso e homogeneidade (como a constituição de turmas por alunos e alunas da mesma idade cronológica; mesmo desempenho acadêmico etc etc). Porém, as tentativas, direcionadas à EJA, em “regularizar” a “distorção idade-série escolar” indicam o quanto o homogêneo ainda é referência e objetivo.

Nesse movimento, a cultura corporal (anteriormente mencionada) é elemento caracterizador da educação física, como prática pedagógica que se faz com e no escolar e, estar com/na EJA é desejar contribuir com o direito ao estudar – como uma questão pública, em que as Universidades assumam sua responsabilidade (SOARES, 2002).

O elemento curricular “Educação Física Escolar e Educação de Jovens e Adultos” aproxima os graduandos da história da EJA no Brasil, em movimento que os formem para os desafios colocados pelas especificidades da Modalidade, caracterizando as relações entre educação física e o processo ensino-aprendizagem desenvolvido na EJA. Para isso, além das leituras, integra visita a espaços educativos com educação física na Modalidade e produção de materiais, oficinas, encontros que potencializem essa relação. Nesse sentido, a formação não se orienta por competências e habilidades parciais, mas um convite a considerar diversas formas para expressar e realizar diferentes práticas corporais criadas ao longo da história (COLETIVO DE AUTORES, 2014).

Correlacionar e dialogar educação física com o cotidiano escolar da Modalidade requer orientar essa prática pedagógica pela concepção do corpo e das práticas corporais como produtos e produtores de significados sociohistóricos, compreendendo, portanto, a especificidade dessa prática pedagógica com as características do escolar.

Pistas para Formação inicial de Professores para a EJA

Diversos projetos acadêmicos revelam que a maioria dos docentes que iniciam sua prática pedagógica na EJA não conhece as características dessa Modalidade. Com nenhuma preparação específica para lidar com esse público, acabam reproduzindo um tratamento didático semelhante às demais situações da educação básica – muitos Professores/as de educação física fazem parte dessa realidade. Mas, como uma prática pedagógica não se faz por ela mesma (JULIÁ, 2002), é necessário dialogar com outros sujeitos e elementos curriculares – intensificando as características do escolar e do trabalho coletivo. Nesse processo, a necessidade de entender melhor quem são os alunos da EJA, na perspectiva de superar a ideia de que “já passou da fase de aprender” - pois isso é negar o que o aluno conhece e desmotivá-lo a estar no espaço escolar.

O que não é fácil, em uma sociedade que, de maneira geral, conhece o tempo como soma linear do passado, presente e futuro. Já o tempo abordado como relação, com intensidade, provoca a pensar nas práticas sociais que estão intimamente ligadas aos tempos fixos, imóveis. Questionar isso é desejar provocar rupturas em algumas ideias dominantes e, nesse processo, criar novas possibilidades, inaugurando novos começos, infâncias dos acontecimentos (KOHAN, 2007). Em relação à educação física, identificamos dificuldade em sairmos dos tempos, espaço e ideias fixas. Em diversos momentos, o contexto escolar pede o chamado “quadrado mágico” (as quatro práticas corporais dominantes: vôlei, futebol, basquete e handebol), quando alunos e Professores de outras áreas também reforçam essa lógica hegemônica, ao reconhecerem (muitas vezes pressionando) a existência exclusiva dessas práticas corporais, de forma esportivizada.

O que auxilia a negar o lúdico, processos criativos e criadores, a diversão e outras práticas pedagógicas que fortaleçam uma educação física que contextualize as práticas corporais; que valorize as histórias e marcas corporais dos alunos; com predominância de aulas inclusivas. O processo, então, não é simples, mas movidos pela ideia de pensar nas características da EJA, a Educação Física pode fazer parte dessa realidade, ao questionar a

lógica dos corpos “sarados”, do desejo pela “eterna juventude”, dos movimentos e gestos “perfeitos”. No desdobramento do ano acadêmico, recém-iniciado, a intergeracionalidade já se revela como uma das grandes preocupações dos futuros Professores e Professoras.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA**. Brasília: CNE/CEB, Parecer 11/2000.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2ª edição revista; 3ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2014.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

JULIÁ, Dominique Disciplinas Escolares: objetivos, ensino e apropriação In LOPES & Macedo. **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 37-71.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e educação** – ensaios da filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NA EJA: REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Jaqueline Luzia da Silva
Jussara Soares Campos
Luan Felipe Xavier Gomes

Introdução

No trabalho com a alfabetização de jovens e adultos surgem muitas questões, algumas vezes não respondidas pela própria prática pedagógica, necessitando de pesquisas e estudos. Entre essas questões aparecem a evasão e a aprendizagem dos alunos matriculados na alfabetização de jovens e adultos. Primeiramente, porque a evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) sempre foi naturalizada. E esta naturalização tem consequências desastrosas, principalmente quando se trata de sujeitos com histórias de vidas diversas, que tiveram direitos negados, limitado acesso à educação escolar e vivências marcadas por uma escolarização que não chegou a alcançar os objetivos esperados.

A outra questão, a aprendizagem, traz um desconforto quando observamos boa parte de alunos nas turmas, matriculados na EJA há dois, quatro, cinco anos no mesmo bloco e que não há esperança, neles e em seus professores, de que sejam aprovados ao final do ano letivo. Isto significava que estar na escola para estes alunos serve muito mais como um modo de socialização do que como oportunidade de realizar aprendizagens significativas almejadas por todos aqueles que retornam à escola na idade adulta.

É interessante compreender as características das escolas com programas oferecidos pelas secretarias de educação, pois a EJA ainda apresenta relativa inserção marginal no sistema educativo. Há no Brasil uma histórica produção social de analfabetismo, salientada pelas dificuldades de acesso e permanência na escola, pelos altos índices de reprovação e pela imensa pobreza de grande parte da população jovem e adulta (HADDAD e DI PIERRO, 2000b).

Além disso, as realidades heterogêneas desafiam os educadores, que precisam aprender a lidar com universos muito distintos, que agregam diversas idades, culturas e expectativas com relação à escola. Assim, o maior desafio da EJA é o de encontrar caminhos para fazer convergir metodologias e práticas de educação continuada em favor da superação de problemas, como a estreita associação entre as restrições ao acesso à educação e a incidência da pobreza no país, em favor da universalização da alfabetização e da garantia da continuidade e eficácia de programas voltados para a EJA (FREIRE, 1996; HADDAD e DI PIERRO, 2000a; SOARES, 2001; ARROYO, 2006).

O objetivo do trabalho é apresentar um curso de extensão na área da Alfabetização de Jovens e Adultos, envolvendo professores orientadores e professores regentes, que pretende contribuir para o reconhecimento e enfrentamento dos principais desafios da área e para a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, dando suporte à formação continuada destes sujeitos.

Metodologia

O curso trata de questões específicas da Alfabetização de Jovens e Adultos, traçando uma relação direta entre os conteúdos abordados e a prática pedagógica dos professores, por isso o conteúdo programático tem abordado os seguintes temas: contribuições da sociolinguística; bases teóricas da alfabetização de jovens e adultos; princípios metodológicos para a alfabetização na EJA; a avaliação da aprendizagem; questões didáticas, entre outros.

O trabalho tem ocorrido em encontros mensais com professores orientadores e professores regentes de 15 escolas com PEJA (adaptados ao calendário letivo do Programa). No total, serão nove encontros ao longo do ano, com carga horária de quatro horas cada, correspondendo a 36 horas de atividades presenciais, além de 24 horas de atividades não presenciais, que serão realizadas nas escolas dos professores envolvidos.

A parte prática do curso de formação se dará pela observação das escolas envolvidas no mesmo. Estas serão visitadas ao longo do ano com o intuito de aproximarmos as discussões promovidas nos encontros e a prática pedagógica presente nas escolas.

Resultados e Discussão

Este curso vai ao encontro de uma necessidade e de um desejo dos professores, pesquisadores e estudantes envolvidos. Necessidade de realizar uma formação para alfabetizadores, a partir de uma parceria entre a UERJ e a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA/SMEEL/RJ). E também do desejo de realizar uma formação continuada para professores da EJA, no campo da extensão universitária, com muita qualidade e compromisso de todos os educadores envolvidos na construção dessa proposta. Acreditamos que essa parceria possa dar ainda muitos frutos e garantir novas formações para os professores do PEJA. Contudo, ainda não há resultados conclusivos, pois o curso encontra-se em andamento.

Considerações Finais

Refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e mais especificamente sobre a alfabetização, requer que consideremos alguns dados atuais e extremamente relevantes, que são os índices de analfabetismo da população brasileira acima de 15 anos (VÓVIO, 2009). Diante dessa situação, é interessante traçar uma análise sobre os principais desafios enfrentados pela área educacional no sentido de reverter esse quadro. Mas também se torna importante pensar em algumas possibilidades de atuação diante da realidade brasileira e fluminense que se apresenta. Portanto, promover estudos e pesquisas na área torna-se tão importante, principalmente pela inserção em um programa de atendimento para esse público e pela demanda do enfrentamento dos desafios cotidianos e do vislumbramento de possibilidades educativas a partir de uma formação sólida, bem elaborada e capaz de servir como instrumento de autorreflexão da prática pedagógica.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel G. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, L. (Org.). Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-Mec/Unesco, 2006.

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

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000a.

_____. **Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos**. São Paulo em Perspectiva. São Paulo, vol.14, n.1, p. 29-40, mar. 2000b.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Alfabetização de pessoas jovens e adultos: outras miradas, novos focos de atenção. In: SAMPAIO, Marisa Narciso; ALMEIDA, Rosilene Souza (Orgs.). **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PROFESSORES ORIENTADORES DO PEJA: SUJEITOS EM FORMAÇÃO

Janete Trajano da Silva

Introdução – “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo”.

As reflexões e discussões em diversas instâncias sociais sobre o direito à Educação e sua potencialidade para gerar transformações individuais e coletivas trazem como questão fundamental a necessidade de análise e avaliação dos processos de formação docente, seja ela inicial ou continuada. Assim, “o debate em torno do professorado é um dos polos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório de investigação educativa e pedra angular dos processos de reformas dos sistemas de educativos” (SACRISTAN, 1999, p.64). Dentro dessa perspectiva, considerar quem são, como se constituem, como se pronunciam, como atribuem significado ao trabalho que realizam e quais os saberes e experiências que validam ao exercer a profissão, são dados importantes para entender como os professores produzem e constroem conhecimentos sobre o seu fazer e como potencializam uma educação que seja capaz de humanizar, de modificar, portanto, emancipatória.

A atuação docente com adolescentes, jovens, adultos e idosos, da EJA nos coloca diante da diversidade de histórias e sujeitos com múltiplos saberes e experiências, nos aproxima de contextos marcados por sucessivas exclusões, nos desafia a enxergar as diversas expectativas depositadas na escola e sobre o que dela se espera. É dentro desse movimento de pensamento e produção que se inscrevem as questões e reflexões apresentadas nesse texto. O objetivo é compartilhar as experiências e a busca pelo fortalecimento da formação continuada de professores ligados ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Secretaria Municipal de Educação Esporte e Lazer (SMEEL) na cidade do Rio de Janeiro.

Há aproximadamente quatro anos, buscamos construir oportunidades de estudos, reflexões e avaliações sobre as demandas e desafios vividos nas unidades escolares da 4ª

CRE. Esse movimento iniciado por alguns professores que já não estão mais na função, por outros que nela permanecem, é alimentado por um grupo formado por cerca de 14 professores que atuam como professores orientadores nas escolas com PEJA e por duas professoras que atuam acompanhando o trabalho das 18 unidades escolares que oferecem essa modalidade de ensino na 4ª. Coordenadoria Regional de Educação.

Um dos caminhos - “O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado”.

No Documento PEJA, elaborado em 2005, a SME/RJ (atual SMEEL), apresenta o perfil dos professores que estariam aptos a desempenhar a função de professor orientador (PO). Esse profissional precisa ter: experiência comprovada em EJA, compromisso com as classes populares, capacidade de reflexão sobre as próprias experiências, condições para buscar o conhecimento acerca do que no momento desconhece, ter disponibilidade para ouvir, refletir e dialogar. A indicação do professor orientador tem sido feita pelas unidades escolares, acompanhada pela CREs e pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA). O documento citado, também enumera as atribuições desse profissional. Os limites estabelecidos para a produção desse texto não permitem nos debruçarmos sobre os vinte e cinco itens listados. Assim, escolhi algumas das expectativas que exigem um repensar constante sobre o seu fazer e que considero ter desencadeado um movimento coletivo para construção de momentos de estudos e produção de conhecimento na 4ª CRE: realizar estudos e pesquisas, visando à produção de trabalhos teóricos metodológicos que tenham aplicação no desenvolvimento do PEJ ; acompanhar, no dia-a-dia, as turmas: ida às salas de aulas, trabalhar com alunos, atuar cooperativamente com a/o professor (a); buscar articular parcerias com outras instituições sociais, de modo a favorecer um desenvolvimento integral desse aluno, seja em termos de atividades culturais e/ou de saúde; procurar articular o trabalho dos professores do PEJ I com os do PEJ II, de modo a constituir-se uma única equipe do PEJ [...].

Essas atribuições trazem grandes desafios para o professor orientador. A diversidade de situações e expectativas geradas em torno da sua atuação requer a busca por elementos que o ajudem a dialogar, avaliar e ser propositivo no que diz respeito ao trabalho desenvolvido nas escolas. Com ele, estão outros professores com formações profissionais diversas, vivendo um cotidiano escolar marcado pela precarização das condições de trabalho, ausência de funcionários, exposição a situações de violência no entorno escolar.

Cabe ao PO, “subsidiar a Direção e o Coordenador Pedagógico nas ações e propostas relacionadas ao PEJA” (Documento PEJA, 2005), articular e mediar à interação entre os diversos sujeitos presentes na escola: estudantes adolescentes, que num processo perverso são “convidados” a saírem do diurno, pois já “não combinam com os alunos pequenos”; adolescentes em conflito com a lei que, por ordem judicial, chegam às unidades escolares e demonstram claramente que ali não querem estar e em muitos casos estabelecem uma relação desafiadora; jovens e adultos trabalhadores que necessitam de condições e flexibilidade de horário para que possam frequentar as aulas; idosos que encontram na escola um espaço de socialização e aprendizagem; professores com saberes e experiências diversas que, assim como ele, tiveram em sua formação inicial, pouco ou nenhum contato com a literatura e conhecimentos produzidos em relação à EJA no mundo e no Brasil. Assim, cotidianamente esse professor lida com histórias diversas e processos singulares de aprendizagens.

Diante de realidades complexas, a formação continuada é vista pelo grupo de POs como um desafio permanente que não pode ser enfrentado solitariamente. Assim, estabelecemos encontros mensais, onde são elencadas situações e temáticas vivenciadas no cotidiano escolar que requerem de nós uma melhor compreensão, pontuamos aspectos que precisam ser pesquisados e estudados para que possamos contribuir com a formação dos professores das nossas unidades escolares. Buscamos parceiros nas nossas redes de sociabilidade, que possam nos ajudar a atualizar as discussões e percepções sobre

alfabetização, sobre a construção de um currículo significativo, sobre o papel político do professor da EJA no momento histórico vivido. Investimos no fortalecimento coletivo, construindo pontes entre os diversos saberes, experiências e realidades vividas em cada unidade escolar, sempre atentos que é necessário “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2006a, p. 42).

Alguns resultados - Aos sujeitos pronunciantes, a exigência de um novo pronunciar.

Percebo que essa experiência de estarmos uma vez por mês planejando, avaliando e compartilhando, tem contribuído para o fortalecimento do trabalho no PEJA da 4ª CRE. Como professora orientadora, conhecer os desafios e experiências de outros profissionais me ajudam a pensar a minha prática e o sentido do trabalho na EJA na escola onde atuo, na cidade e nesse país tão desigual.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 43.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Documento PEJA 2005**. Prefeitura do Rio - SME/RJ, Rio de Janeiro: 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999

O CURSO DE FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES EM EJA DA UFRJ: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO FORMATIVO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Debora Sant'Anna
Renata Corrêa Soares
Solange de Souza Rodrigues

Introdução

O presente trabalho apresenta reflexões sobre ações extensionistas desenvolvidas no Curso de Formação de Alfabetizadores para Jovens e Adultos, vinculado ao Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos. O Programa foi criado no final do ano de 2003 pela Pró-reitora de Extensão em parceria com quatro unidades acadêmicas: Faculdade de Educação, Faculdade de Letras, Instituto de Matemática e Escola de Serviço Social. Desde sua origem o Programa já se constituía de forma interdisciplinar e buscava mobilizar diferentes áreas do conhecimento para atuar em ações extensionistas, que envolviam a educação de jovens e adultos. O curso de formação é distribuído em 60 horas e a cada ano tem maior número de procura pelo público interno e externo da universidade.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre o perfil e as expectativas dos professores e alunos das diversas graduações da UFRJ ao procurar o curso para sua formação, identificando o que os mobilizam para que busquem o curso e o papel formativo da extensão universitária.

Metodologia

No cotidiano do programa o nosso olhar recai numa atitude de ação-reflexão-ação (Freire, 1996) para a ação de formação. Ainda nos pautamos numa metodologia participativa, conforme destaca Thiollent (2003, p.58): “De acordo com uma visão compromissada, os organizadores de projetos buscam a participação dos atores sociais. Na formulação dos objetivos de projetos sociais procura-se atender demandas não restritas às

que se manifestam no mercado, como no caso de necessidades de populações “distantes” (periferias de grandes cidades, interior, campo e florestas, etc.)”.

Nessa perspectiva, a extensão torna-se uma importante fonte de informação para o mundo acadêmico, difícil de obter por outros meios. Com ela, estabelece-se uma riqueza de contatos, com grande variedade de interlocutores. Anima-se a vida cultural dos campi e de seu entorno; e potencializam-se ações transformadoras na sociedade.

Os procedimentos metodológicos constituem em: levantamento dos dados dos cursistas utilizando a ficha de inscrição, onde constam além de dados de identificação que auxiliam na montagem do perfil, como também questões abertas onde expressam expectativas com relação ao curso; observação em sala de aula, onde os bolsistas de extensão atuam na organização e relatos de experiências; análise dos formulários de avaliação do curso, realizada pelos cursistas.

Tomamos como referencial as cinco diretrizes apontadas pelo FORPROEX, são elas: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão; impacto na formação do estudante e impacto e transformação social. Para que pudéssemos tornar o processo formativo no curso de extensão como uma ação de extensão que possa, através de uma metodologia participativa, atingir aos objetivos propostos.

Resultados e Discussão

Os participantes do curso são professores da rede pública, educadores populares e estudantes de graduação de diferentes universidades e da UFRJ. Para os alunos da UFRJ o curso constitui-se também como pré-requisito para atuar como bolsista de extensão no Programa Integrado. Nas turmas investigadas tivemos um total 127 cursistas.

Nas falas dos cursistas, identificamos a procura por espaços de discussão coletiva, onde possam expor suas dúvidas, socializar suas conquistas e falar de seus receios. Segundo Moura (2007) “a diversidade encontrada na sala de aula da EJA, assusta o alfabetizador.

Aprender na prática a trabalhar com tamanha heterogeneidade é muito difícil, pois cada um requer uma atenção diferente”. O trabalho apoia-se em referenciais como Paulo Freire (2002) e o Plano Nacional de Extensão (2000/2001).

Através das respostas de alguns cursistas expostas em formulário de avaliação final do curso, pudemos perceber o quanto nossos objetivos foram alcançados e do impacto do curso de extensão na formação desses professores que já atuam na EJA, bem como aos futuros professores graduandos da UFRJ.

Traremos a seguir a fala de dois cursistas, que já são professores da rede pública e atuam com a EJA:

“Quando cheguei ao curso achei que sabia muito sobre educação de Jovens e Adultos, mas no decorrer das aulas, percebi que não sabia nada”. (CSS)

“Contribuiu muito para a minha prática profissional, todos os materiais, filmes, livros que foi indicado levei para a sala de aula. Após o curso procurei ouvi-los mais, suas expectativas, suas vivências e aí sim trabalhar os conteúdos dando maior significado e uma melhor compreensão”. (LFR)

Essas falas nos apontam para uma reflexão sobre o papel formador da extensão universitária, num movimento de interação dialógica com a sociedade, neste caso, com os professores que atuam na educação pública.

Considerações Finais

Concluimos nesta investigação que ainda é grande a procura pela formação específica da área de Educação de Jovens e Adultos. No universo pesquisado os sujeitos são diversificados no que tange à faixa etária e escolaridade, no que diz respeito ao local de moradia dos cursistas tivemos moradores da Baixada Fluminense, Norte Fluminense e município do Rio.

O maior interesse em participar do curso apontado pelos cursistas é a qualificação na prática da EJA, mais especificamente, a busca de instrumentos e reflexões que possam contribuir para sua prática em sala de aula.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Coleção Extensão Universitária, FORPROEX, vol.1, 2001.

MOURA, Ana Paula. **Formação de Alfabetizadores:** Uma experiência do Programa de Alfabetização da UFRJ para Jovens e Adultos de Espaços Populares. In: SILVEIRA, Maria Lídia (Org.). Educação Popular e Leituras do Mundo. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. P.27-34.

_____. **Processos Formativos em Educação de Jovens e Adultos presentes na Extensão Universitária.** Revista Lugares de Educação ISSN 2237 1451. V.3, n.5, 2013.

THIOLLENT, Michel; CASTELO BRANCO, Alba Lúcia; GUIMARÃES, Regina Guedes Moreira; ARAÚJO FILHO, Targino de. (org.). **Extensão universitária:** conceitos, métodos e práticas. Rio de Janeiro, 2003.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: UM PILAR NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA EJA

Jacqueline Cardoso Ferreira

Introdução

Este trabalho apresenta um estudo sobre minha construção quanto educadora de EJA a partir da minha experiência como bolsista na extensão universitária. Estudo que também foi pauta de pesquisa em minha monografia de conclusão do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica com ênfase na Educação de Jovens e Adultos. Também buscarei apresentar como a extensão universitária por meio do Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos tem se tornado um lugar propício para alunos de graduação e pós-graduação socializarem os conhecimentos construídos nos espaços acadêmicos e ressignificar esses conhecimentos ao colocá-los com os “saberes de experiência feito” (Paulo Freire, 2011) dos sujeitos da ação extensionista.

A Educação de Jovens e Adultos - EJA traz uma série de desafios, sejam eles atrelados às relações políticas ou pedagógicas, que perpassam desde a busca por direitos como modalidade até a heterogeneidade nas idades e conhecimentos que os educandos apresentam em sala de aula. As classes de EJA, certamente, são espaços não só de desafios, como também de interação, socialização, ensino e aprendizagem, nos quais educandos e educadores ao dialogarem conseguem construir novos conhecimentos.

É importante refletirmos se os educadores que trabalham com a EJA têm recebido a formação adequada para atuarem com as especificidades dessa modalidade, ou chegam às salas com apenas conceitos e teoria? Quais espaços dentro da academia põem em diálogo a prática pedagógica e a teoria? Como a universidade tem contribuído para a formação dos licenciandos da EJA?

Metodologia

O estudo pautou-se na metodologia participativa e pesquisa-ação levantados por Thiollent (2003), uma vez que nos colocamos num movimento permanente de reflexão

sobre as ações desempenhadas que demanda escuta sensível e a busca de compreensão da cultura dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Não poderei deixar de mencionar o educador Paulo Freire por trazer grande contribuição com relação à dialogicidade entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular, além de ser um dos pioneiros a desenvolver atividades extensionistas na cidade de Angicos, trazendo visibilidade nacional e internacional para a Educação de Jovens e Adultos e à extensão universitária. A partir de reflexão e análise de atividades desenvolvidas em sala de aula na turma de alfabetização enquanto supervisora pedagógica construí uma narrativa e uma compreensão do papel formativo da extensão universitária na minha identidade docente.

Resultados e discussão

As experiências vividas no Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos, através da extensão universitária foram cruciais na minha formação acadêmica, definindo o meu pensar e o meu fazer pedagógico. Assim como sinaliza a extensão, as atividades desenvolvidas neste projeto possibilitaram uma iteração entre os conhecimentos trazidos pelos educandos e os conhecimentos academicamente construídos, numa relação dialógica em que os sujeitos nele envolvidos puderam trazer as contradições presentes no seu cotidiano e confrontá-las com os conhecimentos trazidos pelas alfabetizadoras nas atividades. Desta forma, desconstruiu-se a ideia de que apenas o professor e a academia detêm os saberes necessários à construção de um conhecimento, mas que é através da práxis que os diversos conhecimentos se entrelaçam e enriquecem o processo de ensino-aprendizagem.

As atividades desenvolvidas tiveram como tema norteador: gênero e o papel da mulher. Percebemos que durante a interação dos educandos, não houve uma mudança efetiva de algumas atitudes que marcam o papel da mulher como cuidadora do lar e da família, devido aos costumes construídos histórica e culturalmente. O fato deles interagirem, colocarem suas concepções e inquietações, fazendo uma reflexão crítica

sinalizou que as questões serão problematizadas nos diferentes espaços, principalmente para as mulheres mais novas da família, a fim de buscarem igualdade entre homens e mulheres.

Considerações Finais

Ao falarmos sobre uma formação de qualidade de graduandos, não podemos deixar de mencionar a extensão universitária como parte fundamental desse processo. A extensão cria subsídios favorecedores à formação acadêmica, não só por possibilitar a ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos, como também por poder proporcionar de forma concreta os compromissos éticos e solidários das Universidades Públicas Brasileiras.

Nesse sentido, pude explicitar uma breve reflexão sobre as concepções e conceituações a respeito da Extensão Universitária, de modo a ressaltar como as atividades extensionistas têm contribuído de forma significativa na formação dos alunos de graduação, pois a partir dessas ações os graduandos conseguem vivenciar na prática os saberes construídos dentro da academia, repensando o seu fazer e reconstruindo a cada momento novos saberes.

As atividades de extensão, desenvolvidas no Programa Integrado, também possibilitam um espaço dialógico entre os setores acadêmicos e a comunidade, permitindo que ambas entrelacem seus saberes, reflitam sobre os problemas presentes, construam novos saberes e transformem a realidade na qual vivemos.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam / Paulo Freire. – 51ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v.22).

THIOLLENT, Michel; CASTELO BRANCO, Alba Lúcia; GUIMARÃES, Regina Guedes Moreira; ARAÚJO FILHO, Targino de. (org.). **Extensão universitária:** conceitos, métodos e práticas. Rio de Janeiro, 2003.

MOURA, Ana Paula Abreu Costa de. **Processos Formativos em Educação de Jovens e Adultos presentes na Extensão Universitária.** Revista Lugares de Educação ISSN 2237 1451. V.3, n.5, 2013.

FORMAÇÃO CONTINUADA EM EJA PELO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM AS BASES CONCEITUAIS DE PROMOÇÃO DA SAÚDE

Júlio Cesar Gomes da Costa
Rosa Malena de Araújo Carvalho
Claudia Teresa Vieira de Souza

Introdução

São duas grandes correntes que interpretam o ensino da promoção da saúde na educação física escolar: um primeiro grupo que defende a educação física como instrumento de democratização da prática do exercício físico, como estratégia de melhoria da saúde e da qualidade de vida da população. E, um segundo grupo que defende um enfoque mais próximo ao ideário da promoção da saúde, como um conceito multifatorial, considerando além da dimensão biológica, a dimensão social, econômica e cultural, discutindo e ampliando o compromisso da educação física para além da esfera da aptidão física, como uma via de formação de alunos críticos e reflexivos na luta por uma equidade social (COLETIVO DE AUTORES, 2014). A pesquisa de mestrado em andamento, sem querer dizer que uma corrente é melhor ou pior, identificando suas intencionalidades e ações pedagógicas, indaga o ensino dessa temática na realidade da educação de jovens e adultos, através de metodologia qualitativa junto a Professores em formação continuada em Curso de Extensão promovido pela Universidade Federal Fluminense. Aqui apresentamos a base teórica da pesquisa em relação à saúde.

O Ensino de Saúde pela Educação Física Escolar

A proposta de promoção da saúde com ênfase na aptidão física aparece dividida em duas vertentes principais. A primeira relaciona-se com habilidades, visando formação de um repertório motor como coordenação, equilíbrio, velocidade, tempo de reação, agilidade. E, uma vez aprendidas, o aluno a usará ao longo vida, visto que essas aptidões são altamente determinadas pela genética. Já a segunda vertente refere-se à aptidão

relacionada à fisiologia, onde seu direcionamento se dá mais aos benefícios orgânicos, focando diretamente nos componentes da capacidade cardiorrespiratória, de flexibilidade, de força e de composição corporal desejável. O ponto mais importante enfatizado nessa proposta é a autonomia criada pelo aluno sobre o planejamento do seu programa de exercício, ciente dos benefícios para sua saúde (PALMA ET ALL, 2003; DEVIDE, 2003).

As críticas a esse modelo com ênfase na aptidão física se referem ao apontamento do estilo de vida como o grande e único problema a ser mobilizado, e a sua mudança como a solução. Desta maneira, deposita no aluno a responsabilidade pelo estado de sua saúde, deixando implícita a mensagem de que “só não se exercita quem não quiser, ou quem não tiver força de vontade”. Quando pensamos nos alunos da escola pública, vemos as condições (econômicas, ambientais, de tempo livre, entre outras) que não favorecem (DEVIDE, 2003; FARINATTI e FERREIRA, 2006).

Já a corrente de professores de educação física que defende enfoque mais próximo ao ideário da promoção da saúde, a concebe como produção social, entendida como o resultado da forma como se vive, se organiza a sociedade, a distribuição dos recursos, o acesso à água, esgoto, residência. E, ao falar em promoção da saúde abordam-se quatro questões básicas: sua multifatorialidade, a desmedicalização, a educação para a saúde e, seu caráter coletivo. Desta forma, engloba um espaço de atuação que extrapola o setor de saúde (o restrito ao controle de doenças), apontando para uma articulação com o conjunto dos outros setores para uma abordagem positiva (FERREIRA e BUSS, 2001).

No entanto, essa corrente não é livre de críticas, em grande parte pelos professores sentirem não saber como trabalhar uma concepção de saúde ampliada integrando os aspectos políticos, econômicos e socioculturais em uma disciplina que se caracteriza por ser predominante “prática”.

Aproximações com a EJA e desdobramentos da pesquisa

As produções sobre as experiências de ensino com o tema da promoção da saúde, nas aulas de educação física, em perspectiva ampliada, ainda não são muito difundidas. Ao mesmo tempo, o contato com os professores cursistas, atuantes na EJA, vem sinalizando que as propostas de ensino com enfoque na saúde são muito bem aceitas entre os alunos jovens e adultos. Quase sempre influenciados por modelos socioculturais, o jovem questiona mais sua autoimagem em relação à beleza, mas esse tema também ganha interesse para os mais velhos, sobretudo quando o corpo dá sinais de diminuição de vitalidade.

A pesquisa vem considerando que a promoção da saúde tem a ver com os objetivos educacionais de uma abordagem que forme alunos críticos e participantes da sociedade que integram, assim, a reflexão sobre a cultura corporal se aproxima mais da função social da escola do que o desenvolvimento da aptidão física (COLETIVO DE AUTORES, 2014). Com isso, o desafio torna-se democratizar as práticas corporais - seus benefícios orgânicos, o prazer, a autossatisfação e, ao mesmo tempo, potencializadoras das condições de vida. Os Professores da EJA, por atuarem em uma Modalidade da Educação (BRASIL, 2000) com alunos que trazem muitas e diferentes experiências, é lugar favorável para essa discussão. Os resultados parciais dessa pesquisa sinalizam o quanto essa perspectiva impacta favoravelmente os Professores em formação.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº. 01/2000** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

COLETIVO DE AUTORES **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 14ª Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DEVIDE, Fabiano Pries. **A educação física escolar como via de educação para a saúde**. In: BAGRICHEVSKY, Marcos; PALMA, Alexandre; ESTEVÃO, Adriana. (Orgs.). *A saúde em debate na educação física*. Blumenau: Edibes, p.137-150, 2003.

FARINATTI, Paulo de Tarso. & FERREIRA, Marcos Santos. Saúde, **Promoção da Saúde e Atividade Física**: conceitos, princípios e aplicações, Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006.

FERREIRA, José Roberto; BUSS, Paulo Marchiori. **Atenção Primária e Promoção da Saúde**. In BRASIL, Ministério da Saúde. Secretária de Políticas de Saúde. Projeto Promoção da Saúde. As Cartas de Promoção da saúde. Série B. Textos Básicos em Saúde, Brasília/DF: 2001.

PALMA, Alexandre ET AL. **Reflexões acerca da adesão aos exercícios físicos**: comportamentos de risco ou vulnerabilidade? Revista Movimento. Porto Alegre, v.9, n.3, p 83 – 100, set./dez., de 2003.

INVESTIGANDO A DISCIPLINA: CONHECIMENTOS DIDÁTICOS PEDAGÓGICA DA EJA NO CURSO NORMAL DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO

Karyne Alves dos Santos

O trabalho compartilha o registro da investigação realizada nas aulas da disciplina: “Conhecimentos Didáticos Pedagógica da EJA” nas turmas do Curso Normal do Colégio Estadual Trasilbo Filgueiras, localizado no município de São Gonçalo – Rio de Janeiro.

O Curso Normal ofertado na instituição existe há trinta e dois anos, atendendo alunos e alunas que desejam formação docente a nível de atuação na educação infantil, séries iniciais e educação de jovens e adultos.

A disciplina “Conhecimentos Didáticos Pedagógica da EJA” é ofertada nas turmas dos 3º anos do Curso Normal, com carga horária de 60 horas. A base do trabalho foi a pesquisa dos pressupostos metodológicos que embasam a construção do Currículo Mínimo da disciplina, e que permite que nós, educadores e educadoras, possamos balizar e incentivar a formação de novos docentes, tendo em vista a especificidade dessa modalidade da Educação Básica.

O currículo da disciplina fundamenta-se em alguns eixos: a história da Educação de Jovens e Adultos e sua relação com os movimentos sociais; políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos e o currículo escolar no contexto geral; os espaços e os tempos da Educação de Jovens e Adultos e as diversas contribuições à alfabetização na Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa assenta-se na perspectiva de PAIVA (2006), FREIRE (1997) e FAVERO (2011), onde a consciência do direito à educação e a mobilização em sua defesa crescem entre a população jovem e adulta excluída do e no sistema escolar, e fazem com que suas demandas sejam consideradas na conformação de projetos político-pedagógicos e de políticas públicas a ela destinadas.

A disciplina aponta os seguintes questionamentos: Quem são esses sujeitos? Como se expressam no mundo? Onde estão no território brasileiro? O que fazem? Como produzem a existência? Quais são seus desejos e expectativas? Que projetos de vida manifestam? Como aprendem? Esses sujeitos participam da elaboração das políticas públicas?

O trabalho apresentado tem como objetivo compartilhar o trabalho desenvolvido junto aos alunos da turma do 3º ano do Curso Normal, no ano de 2016 em uma escola pública da periferia do Estado do Rio de Janeiro. As aulas foram fundamentadas por leitura de textos, artigos, debates, filmes e documentários sobre a educação de jovens e adultos. As discussões nas aulas produziram conhecimentos que foram registrados nas atividades desenvolvidas pelos alunos, por meio de uma linha do tempo e registro das atividades vivenciadas a partir dos estágios supervisionados.

A ementa da disciplina parte da concepção de que os Jovens e Adultos tem suas especificidades culturais, sociais e etárias. São sujeitos que foram excluídos da sociedade letrada impedindo-os de participar ativamente nas questões políticas, culturais e sociais desta sociedade moderna.

Os tópicos relacionados na ementa são:

- A história da educação de jovens e adultos e sua relação com os movimentos sociais;
- Políticas públicas para educação de jovens e adultos e o currículo escolar no contexto geral;
- Os espaços e tempos da educação de jovens e adultos;
- As diversas contribuições à alfabetização na educação de jovens e adultos.

O público da educação de jovens e adultos são pessoas que não tiveram a oportunidade quando menores em frequentarem uma instituição de ensino, por diversos motivos: ter que ajudar na renda familiar, desempenharem determinadas tarefas

domésticas ou rurais. Há também aqueles que entraram muitas vezes na escola, mas que acabam sempre saindo.

Os sujeitos da educação de jovens e adultos são aqueles que moram em cidades ribeirinhas, quilombos, cidades do interior, periferias, e nos últimos anos a presença de muitos jovens com escolarização fracassada ao longo da sua vida escolar, tal como a presença de alunos especiais. Assim, a educação de jovens e adultos está para além da questão do analfabetismo, que também é alarmante no Brasil. Como a educação de jovens e adultos tem uma sala multiseriada muitas vezes há conflitos de gerações dentro destas turmas, pois são idades diferentes, pessoas diferentes e atitudes diferentes.

Concluindo, o trabalho revela as ações e estratégias utilizadas com os alunos do Curso Normal, com vistas à atuação no estágio supervisionado e suas atuações como futuros professores. Assim, revela-se a necessidade de maior carga horária na formação e do estágio supervisionado, com vistas a uma formação sistematizada e fortalecida pela relação teoria e prática.

Referências Bibliográficas

CURRICULO MINIMO DA REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO. Curso Normal, Rio de Janeiro, 2013.

FAVERO, Osmar. **A Educação de Adultos e Jovens e Adultos:** um olhar sobre o passado e o presente. Revista da Faculdade de Educação da UFG, Goiás, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1997

PAIVA, Jane. **Direito à educação de jovens e adultos:** concepções e sentidos. GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n. 18, 2006.

A DOCÊNCIA NA EJA PRISIONAL E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL UM CONTRIBUTO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Claudia de Jesus Meira

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) em contexto prisional é uma realidade no estado do Rio de Janeiro, administrada através da Secretaria Estadual de Educação, em atendimento ao art. 205 da Constituição Federal e a Lei 7210/84 - Lei de Execuções Penais. Mas a efetivação e universalidade deste direito ainda é uma meta. São 32 unidades escolares dos quais 12 são anexos, atendendo aproximadamente 3557 alunos de uma população carcerária estadual de 43.000 internos, onde existem 28.000 vagas.

Os números não são promissores, neste contexto de superlotação e condições precárias de vida, quiçá estudo. E na contramão a todas as imposições do cárcere, vem a escola e conseqüentemente o educador exercendo um papel fundamental, onde mais que apresentar conteúdos escolares, apresentam ao aluno interno a possibilidade de resgate de sua identidade, autoestima e mobilização para o aprendizado.

Considerando a significativa diversidade cultural dos sujeitos existente em sala de aula de uma escola prisional, seja de ideologia de gênero, raça, religião, geração, política, seja a posição social ocupada na sociedade dos cativos entre outras. Entendemos que tal diversidade associados a alguns dos saberes e fazeres desses discentes podem ser um potencializador no exercício da prática docente.

Nossa discussão teórica está vinculada aos Estudos Culturais (HALL, 1996, 2006, 2009; MATELLART, 2004) embasando o diálogo Educação Intercultural (CANDAU, 2002, 2008, 2011; FLEURY, 2003, 2005) e a Perspectiva Etnomatemática (D'AMBROSIO, 2000, 2001). Com este embasamento acreditamos podemos alcançar nosso objetivo geral que é:

- Analisar as possíveis contribuições/potencialidades de uma Educação Intercultural sob o viés etnomatemático na prática docente.

Metodologia

A opção pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa resultou do fato que, este tipo de investigação, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50-51), admite que o objeto de estudo seja analisado a partir da ideia de que “nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora [...]”, favorecendo, deste modo, o estabelecimento de estratégias e procedimentos que possam considerar as experiências do ponto de vista do informante.

Dadas às especificidades da temática escolhida e os objetivos a serem atingidos, será utilizada a abordagem qualitativa de pesquisa em educação, recorrendo a técnica da pesquisa-ação, assumindo os desafios inerentes a este método.

Esta metodologia propõe uma ação de transformação de realidades, apresentando em seu arcabouço uma dupla proposta como objetivo: a transformação da realidade investigada e a produção do conhecimento. Através da pesquisa-ação entendemos que, conhecimentos científicos são provisórios e dependentes do contexto histórico, os professores, como homens e mulheres da prática educacional, ao invés de serem apenas os consumidores da pesquisa realizada por outros, deveriam transformar suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa. Neste contexto, a pesquisa-ação é o instrumento ideal para uma pesquisa relacionada à prática. (ENGEL, 2000, p.183).

Acreditamos que a prática se refaz a cada encontro e como docente afirmo que pode ser aprimorada através de um esforço conjunto. O campo empírico, será uma escola da rede pública, situada no interior de uma unidade prisional. Os sujeitos da pesquisa serão, a princípio, os dois professores de matemática da escola, que atuam no Ensino Fundamental e Médio.

Ainda visando atingir os objetivos propostos serão utilizados alguns procedimentos herdados de nossa pesquisa de mestrado que muito nos auxiliou: Análise de fontes documentais, como os documentos que regem a EJA, atividades dirigidas em sala de aula, utilizando os saberes fazeres discente e ainda, analise dos aspectos

transdisciplinares poderão ser extraídos dessas atividades. À medida que haja avanço da pesquisa poderemos rever os procedimentos, a literatura e construção teórica, de forma que as escolhas estejam em consonância com a pesquisa.

Discussão e Considerações Finais

A prática docente em espaços de privação de liberdade é ainda cercada por questões nebulosas: alguns docentes a desconhecem, como se dá a segurança, nas licenciaturas em muitos casos não faz parte do programa, enfim, estamos nos propondo a discutir uma prática docente que é exercida na EJA a partir das experiências diárias meio ao contexto prisional.

Em Freire (1977, 1987, 1997), Julião (2009, 2012, 2013), Onofre (2007, 2014), Meira (2015) reveremos a EJA neste contexto. O viés etnomatemático nos permitirá vislumbrar uma dimensão educacional (D'AMBROSIO, 2001) onde a matemática é viva. Resolvendo situações reais no tempo e espaço (aqui e agora). Quando assumimos tal posição estamos reconhecendo na educação a importância das várias culturas e tradições, na formação de uma nova civilização, transcultural e transdisciplinar. A Etnomatemática trouxe um caminho para educação renovada (MARQUES, 2015, p. 165).

Para argumentar sobre a relevância de compreensão dos hibridismos culturais existentes em sala de aula, que também apontam para as dimensões culturais dos conhecimentos que tem como finalidade de “respeitar as diferenças e de integrá-las em unidades que não as anulem, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (FLEURI, 2003, p. 2).

A perspectiva de uma educação intercultural no contexto prisional, fomos fortemente influenciados por Candau que afirma,

A perspectiva intercultural também favorece o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos. Convém ter presente que há autores que empregam estes termos como sinônimos, enquanto outros os diferenciam e problematizam a relação entre eles. O que chamamos conhecimentos estaria constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes

ciências. Estes conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como a apresentar um caráter monocultural. Quanto aos saberes, são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos. Considero que o mais relevante, deixando aberta esta discussão, é considerar a existência de diferentes saberes e conhecimentos e descartar qualquer tentativa de hierarquizá-los. Neste sentido, a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e ético, assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate (CANDAU, 2011, p. 247).

A autora reafirma a relevância em se considerar os diferentes saberes, estimulando um diálogo concebível e intrínseco ao processo pedagógico,

“(...) está no chão da escola” e potência processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro (...) (CANDAU, 2011, p.253 – grifo da autora).

Ao nosso ver esse é um dos papéis da educação em contexto de privação de liberdade, proporcionar ao discente uma nova oportunidade de atuar realmente como sujeito em seu processo de aprendizagem e conforme nosso principal objetivo apresentar as potencialidades de uma educação intercultural neste contexto proporcionando uma prática docente voltada integralmente para o sujeito de sua prática.

Referências Bibliográficas

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **"Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas."** Currículo sem fronteiras 11.2 (2011): 240-255.

FLEURY, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003.

MARQUES, Valéria Risuenho; DE LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues. **Alfabetização Matemática: Desafios da Pluralidade**. Educação: Temas e Problemas, v. 1, n. 15, p. 17-34, 2015.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-Ação**. Revista Educar Curitiba. Editora da UFPE. N.16, p. 181191. 2000. Disponível em http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em: 15 de mar. de 2017

RODAS DE CONVERSA TECENDO IDEIAS NA EJA – EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA REDE MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS

Thatiana Barbosa da Silva

Introdução

A pesquisa Rodas de Conversa Tecendo Ideias na EJA – Educação Étnico Racial: uma experiência de formação continuada docente para a implementação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Duque de Caxias, realizada no curso de especialização Educação para as Relações Étnico Raciais, no PENESB/UFF, tem como objetivo de possibilitar a ampliação do referencial teórico-metodológico relacionado à história e cultura africana e afro-brasileira dos professores da EJA da rede municipal de Duque de Caxias envolvidos na formação continuada em serviço, objetivando a implementação efetiva da Lei 10.639/03 na Unidade Escolar, utilizando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico Raciais e as autoras Iolanda de Oliveira e Nilma Lino Gomes como principais referências.

Metodologia

O caminho metodológico escolhido foi a realização de uma pesquisa-ação que se realizou com um projeto de transformação da realidade. Como parte do projeto realizou-se no âmbito da SME/DC uma atividade que foi estruturada em quatro encontros cujos temas transcorreriam pela construção histórica do racismo no Brasil, conhecimentos panorâmicos sobre a História do continente africano, o protagonismo do negro escravizado no processo de Abolição da Escravatura e o reconhecimento e valorização como atos de resistência à condição de escravizado as manifestações culturais e religiosas protagonizadas pelos negros. Foram planejadas algumas atividades domiciliares para que os docentes pudessem relacionar o conhecimento adquirido na formação a sua prática pedagógica cotidiana.

Resultados e discussão

A fim de conhecer as especificidades do público alvo da formação continuada Rodas de Conversa Tecendo Ideias na EJA, foi aplicado um questionário semiestruturado para os profissionais inscritos. A frequência na primeira formação foi bastante prejudicada uma vez que a rede municipal se encontrava em greve nesse período. A quantidade limitada de dados colhidos possivelmente influenciará na análise do perfil do grupo. Objetivou-se analisar os seguintes aspectos: cor/raça, religião, a motivação do profissional para inscrever-se na formação, a participação em outras formações voltadas para a temática étnico racial, as iniciativas existentes na Unidade Escolar visando a implementação da Lei 10.639/03 e quais os limites e possibilidades para a inserção da temática no cotidiano escolar do professor. Em relação à cor/raça foram utilizados o critério de auto declaração do IBGE que a partir da ‘Declaração de Durban’ passou a utilizar o critério de cor/raça em suas entrevistas. (GOMES, 2011). Quanto as religiões foram utilizadas as classificações católica, evangélica (subdividida em tradicional/histórica, pentecostal e neopentecostal) espírita, matriz africana (subdividida em candomblé, umbanda e outras), agnósticos/ateus e sem religião. Os motivos para a inscrição na formação foram em sua maioria a ‘busca por novos conhecimentos’, uma resposta genérica frente aos desafios inerentes à efetiva implementação da temática étnico racial nos currículos escolares. Uma das participantes acrescentou à sua resposta que desejava ‘debater sobre o assunto polêmico’. Quanto ao ensino da cultura e história afro-brasileira, questionamos sobre a existência de iniciativas visando a implementação da Lei 10.639/03 nas Unidades Escolares da rede municipal de Duque de Caxias. Confirmando as expectativas, a maior parte dos professores relataram que a temática étnico-racial é abordada através de projetos em datas comemorativas, Apesar da Lei 10.639/03 estar em vigor a mais de 10 anos, a sua implementação nas redes de ensino ainda não acontece de forma plena. Sua aplicação ainda é irregular, muitas vezes descontinuada e depende, em sua maioria, das ações individuais de professores atuantes na Educação Básica que explicitam em sua prática educativa sua opção política por uma

educação de qualidade, que combata o racismo e que ofereça aos negros novas possibilidades. Quando questionados sobre as possibilidades e limites para a implementação da Lei 10.639/03 no cotidiano escolar, uma professora destacou como algo possível a construção de um ‘currículo multicultural realizado a partir da participação de todos os professores’ o que segundo BRASIL (2004) não significa de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para adversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Como limites essa mesma professora sublinhou em seu registro ‘principalmente em relação a religiosidade’. A laicidade do país, garantida pela Constituição Federal de 1988, estende-se às escolas públicas brasileiras. Porém cotidianamente observa-se a presença de elementos do cristianismo nos espaços escolares públicos seja através de um crucifixo ou imagens de santos em diversos ambientes, o ato de rezar/orar antes da merenda e das aulas e na comemoração de datas religiosas.

Considerações finais

A partir das atividades desenvolvidas e da análise das avaliações dos professores o objetivo de possibilitar a ampliação do referencial teórico-metodológico relacionado à história e cultura africana e afro-brasileira dos professores da EJA da rede municipal de Duque de Caxias envolvidos na formação continuada em serviço, objetivando a implementação efetiva da Lei 10.639/03 na Unidade Escolar, foi atingido. Apontamos a necessidade de estender o trabalho de formação continuada aos orientadores pedagógicos da Rede Municipal pois são eles os responsáveis pela articulação do currículo nas Unidades Escolares e segundo as DCNs para a Educação Étnico Racial é delegada expressamente a tarefa de formar no cotidiano escolar os professores no que diz respeito à temática.

Palavras chave: formação continuada; Lei 10.639/03, EJA.

Referências Bibliográficas

BRASIL, SENADO FEDERAL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96. Brasília, 1996.

_____, **Lei 10.639/03**. Brasília, MEC, 2003.

_____, **Parecer CNE/CP 003/2004**. Relatores: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez, Brasília, MEC 2004.

_____, **Resolução CNE/CP 01/2204**, 2004

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, p. 98-109, Jan/Abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.htm>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

MORAES, Jorlúcia de Oliveira; SANTANA, José Valdir Jesus de. **História do negro na educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural**. Revista Espaço Acadêmico, Dezembro 2009.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Pesquisa Educacional e Relações Raciais - O homem e o conhecimento da realidade**, Niterói.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES: EXTENSÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Bruno Miranda Neves
Gaudêncio Frigotto
Crystiane Alves Cavalcante
Livaldo Teixeira da Silva
Terezinha Regina Nogueira Nazar
Jordan Rodrigues dos Santos
Manuela Pereira Lima Green
Carlos Alberto Gomes Pimentel Júnior
Sonia Maria Ferreira

Introdução

Consideramos as dificuldades encontradas por profissionais que trabalham com jovens e adultos trabalhadores no sentido de lhes assegurar uma formação humana integral, ao mesmo tempo em que, articulem tal formação com possibilidades de se aproximarem com mais autonomia do mercado de trabalho (NEVES, 2015). Relatamos as principais ações desenvolvidas no "Projeto de Extensão Políticas Públicas de Qualificação Profissional, Emprego e Renda para Jovens e Adultos Trabalhadores", realizado pelo CAp, Faculdade de Educação, PPFH e IFHT-UERJ desde 2014. Justifica-se, especialmente, pela grande necessidade de capacitação específica e interdisciplinar para profissionais graduados que atuam junto ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de cursos da Educação Profissional Técnica (EPT) (BURNIER, 2006; PORCARO; SOARES, 2011). Nesse sentido, compreendendo o horizonte da formação humana orientada pelos princípios da politécnica e omnilateralidade, o projeto possui como objetivo geral qualificar profissionais com nível superior que atuem ou desejem atuar na EJA, na EPT e em Programas/Projetos/Ações com foco na profissionalização, respeitando as peculiaridades dos educandos (NEVES; FRIGOTTO, 2014).

Metodologia

Como parte do processo histórico-dialético, programas de capacitação profissional ao estilo do PROEJA, PROJOVEM e Brasil Profissionalizado podem ser apropriados pelos interesses das classes historicamente subalternizadas. Por isto, tanto do ponto de vista profissional, quanto do ético-político, não nos cabe, apenas, a crítica aos seus limites, mas também o compromisso prático com as mudanças quantitativas e qualitativas. O projeto de extensão promove sistematicamente encontros formativos em parceria com escolas e instituições da sociedade civil, tais como: oficinas, seminários, ciclos de debates, palestras e o Curso de Aperfeiçoamento. Este último com carga horária de 180 horas, contempla um conjunto articulado de módulos teóricos, de pesquisa e a produção de um artigo ou projeto de intervenção profissional por cada cursista. Dessa forma, as atividades desenvolvidas visam fortalecer a articulação orgânica da teoria e da prática, por meio da difusão do que é produzido nas pesquisas e nas atividades de ensino da universidade. Procura dialogar com as experiências das instituições e educadores envolvidos, visando o fortalecimento de estudos conceituais e empíricos de temas que envolvem a EJA e a EPT. Como condição necessária para o aprofundamento dos conhecimentos sobre ambas as modalidades e suas articulações com o mundo do trabalho na sociedade nacional, a legislação educacional tem sido constantemente retomada. Ressaltamos ainda, que os resultados das pesquisas dos membros do Núcleo Pedagógico do CAp e do Grupo Trabalho, História, Saúde e Educação (THESE) constituem parte do acervo de materiais didáticos do curso. Envolvermos estudantes de graduação e pós-graduação, pensando na sintonia entre os futuros profissionais e as necessidades da Educação Básica.

Resultados e discussão

Construímos junto a grupos da sociedade conhecimentos sobre os processos educativos e nos valem dos resultados de pesquisas anteriores e de estudos em andamento. Os artigos da primeira turma de aperfeiçoados foram publicados no livro

“Políticas Públicas de Qualificação Profissional & EJA” (NEVES et al, 2015), durante uma Jornada Científica no final de 2015. Levantamento dos currículos dos 32 aperfeiçoados revela que apresentaram e/ou publicaram 101 trabalhos científicos; está 87,5% empregada; 18,75% foi promovida; 10 egressos cursam mestrado e doutorado. A turma 2016 do Aperfeiçoamento está tendo o atendimento prejudicado pela precariedade financeira pela qual passa a UERJ. Cadastramos 04 cursos de Atualização: Educação Brasileira: EPT e EJA; Políticas públicas de Qualificação Profissional na Educação Básica; Sociedade, Estado e Trabalho no Brasil, e; Fundamentos da Educação e da Didática. Este último curso e a Conferência “Educação no Brasil contemporâneo” foram ministrados em Cachoeiras de Macacu/RJ, através de convênio com aquela Prefeitura.

Considerações finais

Para nós, as atividades ora relatadas fortalecem os elos Ensino-Pesquisa-Extensão, tripé universitário, através de: aulas expositivas, debates e palestras com profissionais e pesquisadores com experiência nos temas estudados para propiciar formulação de propostas de intervenções profissionais adequadas a superação da “autoalienação” dos trabalhadores dentro de um quadro contraditório de afirmação/negação de direitos consagrados em lei. Esperamos que ao longo dos próximos anos, este Projeto consiga fortalecer suas inserções na sociedade, articulando de forma mais profícua experiências, investigações e propostas coerentes com os avanços pedagógicos, políticos e sociais com os quais nos comprometemos.

Referências Bibliográficas

- BURNIER, Suzana. **A docência na Educação Profissional**. 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006.
- NEVES, Bruno Miranda. **O PROEJA no Colégio Pedro II: formação e qualificação docente em questão**. RJ: RPC Editora, 2015.

_____; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Políticas Públicas de Qualificação Profissional, Emprego e Renda para Jovens e Adultos** Trabalhadores. [Projeto de Extensão]. RJ: UERJ, 2014, p. 21, mimeo.

_____; _____. NAZAR, Terezinha; REIS, Marcela; FERNANDES, Andrea; SILVA, Lincoln. **Políticas públicas de qualificação profissional & EJA: dilemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: RPC Editora, 2015.

PORCARO, Rosa Cristina; SOARES, Leôncio José Gomes. **Caminhos e desafios a formação de educadores de jovens e adultos**. 34ª Reunião Anual da ANPEd, 2011.

RESUMOS EXPANDIDOS

ED 02: Linguagem, Sociedade e Cultura em EJA **Professora Dr^a Marta Lima de Souza - UFRJ**

Este Espaço de Diálogo discutiu as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a necessidade de uma prática pedagógica que privilegie o trabalho com a linguagem verbal, oral e escrita, nesta modalidade de educação. A partir desta perspectiva, buscou o intercâmbio entre os estudos, as pesquisas e as experiências dos integrantes do ED, visando à problematização dos seguintes temas: o papel da linguagem na constituição da identidade dos sujeitos da EJA; a prática pedagógica com a linguagem e as diferentes áreas de conhecimento; a EJA, o direito à literatura e as práticas de leitura literária.

LINGUAGEM, SOCIEDADE E CULTURA: DISCURSOS COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Marta Lima de Souza

Neste Espaço de Diálogo - ED discutimos especificidades da Educação de Jovens e Adultos - EJA e a necessidade de uma prática pedagógica que privilegie o trabalho com a linguagem verbal, oral e escrita, nesta modalidade de ensino da Educação Básica. A partir desta perspectiva, buscamos o intercâmbio entre os estudos, as pesquisas e os relatos de experiência apresentados no ED, visando à problematização dos seguintes temas: o papel da linguagem na constituição da identidade dos sujeitos da EJA; a prática pedagógica com a linguagem e as diferentes áreas de conhecimento; a EJA, o direito à literatura e as práticas de leitura literária. O objetivo deste resumo é apresentar como temos encaminhado a discussão no ED.

Há 20 anos temos desenvolvido pesquisas e estudos sobre a linguagem, em especial, focalizando os discursos escritos de jovens e adultos em processo de alfabetização ou de escolarização no Ensino Fundamental. As investigações que realizamos têm como referencial teórico-metodológico principais os estudos da linguagem de Mikhail Bakhtin (2003), o paradigma indiciário (Ginzburg, 2002) e a concepção de letramento de Street (2008; 2004; 1995).

Compreendemos que a afiliação a este referencial teórico-metodológico, em uma sociedade em que “a expansão de uma escola que se amplia tornando-se, cada vez mais, ‘menos escola’” (PEREGRINO, 2008, p.116), possibilita-nos investigar a escrita de pessoas jovens e adultas de outro ponto de vista, de outras lógicas e miradas que não incidam na ratificação do “mito da alfabetização” (GRAFF, 1995) sustentado na ideia de superioridade dos que detêm o conhecimento da escrita em relação aos “outros”.

O argumento contra esta visão fundamenta-se também no somatório de dados estatísticos referentes aos maiores de 15 anos sem escolaridade no Brasil (IBGE, 2013), desde a alfabetização ao Ensino Médio, incluindo os que possuem menos de cinco anos de

escolaridade e que configuram as estatísticas de analfabetismo funcional, visto que juntos compõem, atualmente, mais da metade da população brasileira: 128 milhões de pessoas (HADDAD & SIQUEIRA, 2015, p.100). Este contingente diz respeito aos que, reiteradamente, sofrem a violação do direito humano à educação devido às causas históricas, mas, sobretudo, aos problemas estruturais não superados, daí que “o problema não é o analfabetismo e alfabetizar não é a solução” (FÁVERO, 2009, p.19). Pois, os dados mascaram uma sociedade com uma injusta distribuição de renda e de bens simbólicos, que naturalizam as estatísticas como incapacidades de jovens e adultos, negando-lhes o fato de que foram excluídos e deixados à margem ao longo do processo de alfabetização e de escolarização no Brasil.

Entretanto, esses mais de 100 milhões produzem a vida cotidiana, a cultura, o trabalho, os bens materiais, mediados pela linguagem em que foram constituindo-se e constituindo outros modos de interagir socialmente, por meio da oralidade, da leitura e da escrita. Neste sentido, os dados são desveladores daquilo que pouco ou não escolarizados fazem com a escrita e do que a escrita faz com eles em sociedades extremamente desiguais. E potencializam a vertente sócio-ideológica do letramento, visto que é inevitável a presença deste, inclusive para aqueles que não leem nem escrevem, mas se relacionam com a cultura escrita mesmo que não possam produzir ou entender a linguagem escrita, conforme afirma Street (1993): “(...) é difícil encontrar um adulto que não saiba algo sobre letramento, mesmo que seja à distância que está dele” (STREET, apud KALMAN, 2004, p.263).

Esta necessidade imperativa da linguagem instiga-nos a construir práticas de ensino e aprendizagem da escrita que dialoguem com as culturais orais e as experiências de pessoas jovens e adultas em processo de escolarização. São sujeitos imersos em uma sociedade letrada, que não possuem escolaridade formal, contudo vivem processos nos quais a linguagem verbal, oral ou escrita, é constitutiva de relações sociais e, portanto, desenvolvem estratégias sociais e cognitivas relativas à leitura e à escrita para darem conta das demandas sociais, familiares e de trabalho nos contextos de que participam.

Sem perder de vista que esses homens e essas mulheres, que se encontram à margem dos processos formais de educação por diversas razões, são produtores de conhecimento ao criarem filhos, ao enfrentarem as adversidades, produzem culturas e produzem a si mesmos, constituindo identidades, torna-se imprescindível dialogar com os saberes que trazem para a sala de aula, para alfabetizá-los e escolarizá-los em um processo discursivo com a linguagem verbal, sem abrir mão do sistema da língua, visto que a sociedade letrada exigirá deles que deem conta de uso de práticas sociais de leitura e de escrita. Neste sentido, o reconhecimento dos saberes sobre a escrita de pessoas jovens e adultas em sociedade com escrita não invalida a busca pela efetivação da educação como direito humano e, sobretudo, por um ensino e uma aprendizagem da escrita que possibilitem potencializar os horizontes desses sujeitos.

Portanto, compreendendo a linguagem como campo da atividade humana em que nos constituímos e constituímos o mundo ao nosso redor, este ED buscou ampliar os discursos incluindo a cultura e a subjetividade também como constitutivas dos sujeitos no campo da EJA. É, neste sentido, e contexto amplo, que os trabalhos apresentados buscaram, a partir de diferentes olhares teóricos e metodológicos, porém com uma unidade frente ao desafio de alfabetizar e escolarizar jovens e adultos, apresentar suas investigações, experiências e reflexões sobre a linguagem no processo de ensino e aprendizagem com jovens e adultos.

Os trabalhos aqui reunidos propuseram-se a refletir sobre a linguagem no próprio processo de ensinar e de aprender a linguagem, compreendendo que não há uma linguagem pronta e acabada, mas sim uma linguagem que se faz e se refaz no contexto sociocultural e no diálogo com o outro. Os trabalhos tanto dizem respeito às práticas formais de educação, incluindo a formação de professores alfabetizadores, quanto às informais, como o vestibular popular. Dizem respeito tanto aos conteúdos formais de aprendizagem, quanto às questões da diversidade relativas às discussões de gênero e a

importância do tema na constituição da subjetividade de sujeitos autônomos, criativos e emancipados.

A seguir apresentamos os trabalhos na sequência das discussões realizadas no ED nos turnos da manhã e da tarde. Esperamos que a leitura instigue novos diálogos sobre a linguagem com jovens e adultos.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: __. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. *In: Educação de Jovens e Adultos*. PAIVA, J. & OLIVEIRA, I. B. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais-morfologia e história**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GRAFF, Harvey. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Tradução: Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HADDAD, Sérgio & SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. In: __. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF**: Vitória, v.1, n.2. p.88-100; jul-dez. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012, Síntese de Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: Centro de Documentação e Disseminação de Informações (CDDI), 2013. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default_sintese.shtm>. Acesso em: 06 de maio. 2016.

KALMAN, Judy. **A bakhtinian perspective on learning to read and write late in life**. Syndicate of the University of Cambridge. New York: Cambridge, 2004.

STREET, Brian. **Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos**. ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades? ¿Y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, Patzcuárico, n.2, jul.- dic. 2008.

_____; HEATH, Brice Shirley. Los Nuevos Estudios de Literacidad. In: ZAVALA, Virginia.; NIÑO-MURCIA, Mercedes.; AMES, Patricia. (Eds.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas

teóricas y etnográficas. Red para o desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. [S:l]: [s:n], 2004. p. 81-107.

_____. **Social literacies**: critical approaches to literacy in development, ethnography and education. Londres: Longman, 1995.

PEREGRINO, M. Desigualdade, juventude e escola: uma análise de trajetórias institucionais. In: __. ZACCUR, Edwiges. & FÁVERO, Osmar. (Orgs.). **Pesquisas em Educação**: diferentes enfoques. Niterói: EduFF, 2008, p.113-151.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA EJA: SENTIDOS, CONCEPÇÕES E SABERES

Isabela Lemos da Costa Coutinho

Introdução

O estudo se insere na linha de pesquisa Linguagem, Cultura e Processos Formativos e tem como objetivo geral compreender aspectos da formação continuada para professores alfabetizadores na educação de jovens e adultos trabalhadores, após a implantação do novo Referencial Curricular na rede municipal de Itaboraí e suas repercussões na atuação alfabetizadora dos professores.

Metodologia

O problema da pesquisa está ligado à necessidade de compreensão das experiências das professoras, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados, como forma de contribuir para o estudo sobre formação continuada. Nesta tarefa, assumimos a perspectiva metodológica dialógica de Bakhtin (2011), utilizando como referência alguns princípios/conceitos que são centrais na concepção de linguagem, expressa pelo autor.

A entrevista constitui-se como principal instrumento de inserção no campo. Investimos na condução dos procedimentos baseados no aporte teórico de Kaufmann (2013) e suas contribuições da metodologia compreensiva. Entrevistamos quatro professoras alfabetizadoras da EJA e analisamos seus discursos, buscando perceber os sentidos da experiência de formação continuada ofertada pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Itaboraí-RJ (2013 e 2014).

Resultados e Discussão

Apesar de não focarmos em descrever a experiência da formação continuada do município de Itaboraí, nem ter explorado aspectos de sua constituição em outras instâncias,

como a própria Semec e os alunos, destacamos como uma proposta de formação que tem sido um diferencial pela sua ação coletiva de participação dos professores.

Na conversa com as professoras, buscamos dialogar sobre seus percursos de formação inicial, tentando verificar o que as levou a ingressarem para atuar na educação de jovens e adultos. Acabamos por perceber que muitos profissionais ingressam na modalidade sem conhecimento das especificidades do público jovem e adulto. O percurso de formar os docentes para EJA acontece, na maioria dos casos, na formação continuada dos profissionais.

Os dados revelam “velhos novos” desafios ainda não superados na formação inicial. Ao investigar a temática “Formação inicial: docentes para atuar na EJA? Como os professores chegam à EJA?”, encontramos nos enunciados elementos que confirmam muito do que vem sendo estudado em torno da formação inicial dos professores da EJA. O currículo da formação não contempla satisfatoriamente questões referentes à modalidade, apontando para a necessidade em investimentos nas formações em serviço, para preencher as lacunas dessa formação. Os cursos de licenciatura ainda não reconhecem a EJA como um campo pedagógico constituído, privilegiando, em sua maioria, aspectos relacionados ao público infantil.

No discurso das professoras, identificamos a necessidade de uma formação específica que completem a diversidade do público jovem e adulto. Reconhecer o caráter específico do público que atende a EJA, jovens e adultos trabalhadores, nos direciona a refletir sobre a construção de uma proposta pedagógica própria, e um corpo teórico sólido, que dê base para a construção de novos modos de ensinar e aprender, que façam sentido para esses sujeitos.

Esse eixo também revelou o movimento autoritário, a presença do outro, ao revelarem suas concepções de sujeito, educação e, nesse contexto, os dilemas referentes à formação e prática docente. Baseados no conceito de interação verbal e seu vínculo extralinguístico imediato com o contexto social mais amplo. O espaço da formação é

ressaltado como lugar de encontro, de compartilhar, de trocar com outros profissionais, revelando a dimensão da alteridade e o destaque ao trabalho coletivo de reflexão sobre as práticas.

Ao falar sobre o trabalho docente, abordamos, com base em Bakhtin (2015), o desafio da alteridade constitutiva, a criação como marca humana e o homem como ser criador que foi modificado e modifica o mundo.

Considerações finais

Início esta seção ressaltando o aspecto político da alfabetização. Como afirma Goulart (2014, p. 35), “O Brasil tem apresentado historicamente dificuldades para universalizar a aprendizagem da leitura e da escrita de maneira socialmente significativa.” Como já havíamos pontuado anteriormente, as estatísticas oficiais revelam percentuais bem expressivos que estimam cerca de 13 milhões de analfabetos no país. Diante desse grande desafio, continuamos na busca por caminhos possíveis para enfrentá-lo, e também para aprofundar teoricamente o campo da alfabetização de jovens e adultos.

Os discursos revelam que os saberes docentes se constituem em campo complexo, de resistência, construção e luta contra uma política hegemônica, cujo projeto de sociedade e de escola não prevê a garantia do direito à educação para todos os cidadãos.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011. (Coleção Ensino Superior).

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

MULHERES DA EJA NO MUSEU: SUAS HISTÓRIAS, SUAS DORES E SEUS VALORES

Débora da Silva Lopes dos Santos

Introdução

Atuando no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro há quase 10 anos, não é difícil perceber que nossas turmas são compostas em sua grande maioria por mulheres que chegam ao espaço escolar relatando dificuldades dentro de seus lares para terem acesso à educação, muitas sendo proibidas pelos maridos de irem à escola, e outras que lidam com os muitos tipos de violência dentro e/ou fora de casa; pensando nisso, desenvolvi no ano de 2016, ações que possibilitassem reflexões sobre os direitos das mulheres na sociedade.

Tais ações indicaram o longo caminho que ainda precisa ser trilhado rumo à compreensão das mulheres como sujeitos de direitos e, por isso, para o ano de 2017 compreendemos que o projeto iniciado no ano anterior não poderia ser finalizado, visto que ainda é importante tratar sobre o tema Mulher no espaço escolar e, dessa vez, privilegiando uma reflexão da mulher sobre si mesma.

Metodologia

Aproveitando as comemorações do dia 08 de março de 2017 demos início ao trabalho com essa temática. Começamos conhecendo primeiro mulheres brasileiras que foram importantes na nossa História e depois disso abrimos uma roda de conversa para conhecer as histórias das mulheres da turma. Os relatos foram marcados por períodos de exclusão e muitas vezes de violência física: “meu pai me impediu de estudar quando criança para que eu não escrevesse cartinha para namorado, as meninas não podiam estudar, mas os rapazes sim, hoje todos os meus irmãos são ‘doutor’ ”(aluna R), “um dia meu marido me agrediu tanto que meu coro cabeludo doía” (aluna G), “na roça onde eu morava não

podíamos estudar, precisávamos trabalhar para ajudar” (aluna A), “até hoje meu marido não sabe que eu estudo, saio escondida para estudar” (aluna R).

Os relatos apontados chegam na maioria das vezes acompanhados de uma visão inferiorizada que a mulher tem de si mesma, de uma desconfiança de seu potencial na aquisição da língua escrita e falada. Estas mulheres desconhecem seu próprio protagonismo na família, ao assumir as diversas funções que a vida familiar lhe exige. Histórias de violências acompanhadas de sentimento de impotência diante de um cenário que parece não poder ser alterado, de momentos onde a ajuda do Estado foi procurada e lhe foi negada.

Martins (2001, p. 9, apud FRANCO, 2009, p.329) explica que o indivíduo é a síntese de um sistema de relação, sendo ao mesmo tempo, sujeito destas relações; assim, enquanto indivíduos nossa subjetividade é formada nas relações sociais que experimentamos durante nossa vida- a essa subjetividade chamamos consciência.

Franco (2009, p. 329) esclarece que é a consciência que “permite ao homem conhecer e avaliar tanto o mundo físico e social como a si mesmo. A esse último aspecto - a valoração de si mesmo - chamamos de autoestima”. Em uma perspectiva sociocultural, a autoestima não é algo intrínseco ao homem, uma espécie de essência que nasce com ele, é, no entanto, a consciência sobre si mesmo que o homem constrói em um processo histórico e social.

Nessa perspectiva entendemos que esses relatos e o modo como muitas mulheres se veem - a consciência sobre si mesma - sua autoestima, está intimamente relacionado às suas condições de vida, às relações sociais que construíram durante sua vida. Partindo desse ponto, questionamos como a escola poderia contribuir com uma transformação da consciência que as mulheres da EJA têm sobre si mesmas de modo que impactasse positivamente sua autoestima.

Estamos conscientes de que qualquer projeto que vise transformar a autoestima precisa passar pelas questões sociais, portanto compreendemos a escola como um espaço de “humanização, ou seja, de construção da consciência, tanto em seus aspectos cognitivos

(apropriação crítica de conteúdos e operações) como afetivos e éticos” (FRANCO, 2009, p.331).

Acreditamos ser razoável dizer que a escola não é o único espaço de humanização e consciência. O museu como território das identidades (MENESES, 1993), pode também ser um espaço fértil para construção e reconstrução da consciência e humanização dos sujeitos. Por isso, em uma parceria com o Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST, localizado no Rio de Janeiro, promoveremos no dia 29 de abril de 2017, uma exposição fotográfica das mulheres da EJA. A exposição será realizada juntamente com outras ações (piquenique, peça teatral “Contando Mitos”, roda de conversa) que abordarão a questão de gênero, não apenas com os sujeitos da EJA, mas também com seus familiares e todos os que quiserem prestigiar a mostra.

Considerações Finais

O presente trabalho é um relato de experiência de um projeto em andamento por esse motivo os resultados e discussões ainda estão em construção.

Franco (2009, p. 331) explica que a “constituição do sujeito – de sua consciência – passa pela avaliação que ele faz de si mesmo” e que “esta avaliação acaba por influenciar a forma como esse sujeito irá agir, sentir e pensar o mundo e vice-versa”. Assim, através de uma relação dialética, a autora, aponta que, ao mesmo tempo em que o sujeito se avalia e avalia o mundo, ele é avaliado, o que provoca uma valoração que pode ser internalizada. Seguindo esta perspectiva, acreditamos que, na medida em que virem suas imagens expostas, as mulheres da EJA não apenas avaliem a si mesmas e o mundo, mas também possam ser alvos de uma avaliação dos sujeitos que prestigiarão a mostra, que ao demonstrarem uma valorização positiva do visto e ouvido, essas mulheres sintam-se valorizadas e isso impacte positivamente a consciência que elas têm sobre si mesmas- sua autoestima.

Referências Bibliográficas

FRANCO, Adriana de Fátima. **O mito da autoestima na aprendizagem escolar**. Psicologia Escolar e Educacional, v. 13, n. 2, p.325-332, 2009.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **A problemática da Identidade Cultural nos Museus**. Anais do Museu Paulista Nova Série n.1, p. 207-222, 1993.

QUESTÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SEUS ASPECTOS SOCIAIS

Ariene Maciel Melo
Bárbara Cristina Lins Frutuoso Hora
Flavia Maia Cerqueira Rodrigues

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido a partir de experiências realizadas numa escola parceira vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que ao pretender incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, a valorização do magistério e a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, busca contribuir para a articulação entre teoria e prática e para a inserção de estudantes de licenciatura nas escolas de educação básica. A experiência relatada neste trabalho foi realizada em uma das escolas parceiras do Subprojeto Pedagogia Maracanã, que integra o Projeto Institucional do PIBID/CAPES da UERJ. A escola está situada no bairro de Pilares, na Zona Norte do Rio de Janeiro, e faz parte do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), do município do Rio de Janeiro, que, nesta escola, foi implantado há quase 15 (quinze) anos. Este trabalho relata uma experiência que tematiza e discute as problemáticas que envolvem as questões de gênero, de violência contra a mulher, de sexismo e outras formas de reprodução de práticas sociais vinculadas ao machismo.

Metodologia

Nosso relato de experiência se desenvolve a partir de uma observação participante de um dos temas abordados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola parceira, que foi a Questão de Gênero e a Valorização da Mulher. Acompanhamos todo o processo de atividades dentro da sala de aula, que envolveram em um primeiro momento a construção histórica do papel da mulher. Os debates que se seguiram tinham por objetivo a desconstrução de concepções pré-formuladas sem o pensamento crítico. Esse movimento de discussões percorreu toda a escola, sendo mediada pelos docentes, e inclusive contando

com a participação das bolsistas do PIBID. A partir de então, cada turma desenvolveu atividades escolhidas pelos próprios alunos, que mediante as pesquisas resultaram em trabalhos como: Músicas de autoria dos próprios alunos, teatro, vídeo, depoimentos, paródia, acrósticos e poemas. Esses trabalhos foram então reunidos e apresentados em uma noite de evento, que foi denominada de Sarau Literário (visando mesclar o tema com leitura e escrita), que serviu para culminar a temática abordada pela PPP da escola parceira.

Resultado e Discussão

Como observadoras e também participantes do Sarau Literário, percebemos em determinados grupos de alunas (os) um sentimento de desconforto, estranheza, principalmente no que diz respeito ao cartaz principal do evento, que ilustrava a frase da ativista Simone de Beauvoir (1980) “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Logo, notamos que para esses discentes, a construção da relação homem vs. mulher e seus papéis, seja no cotidiano, no trabalho ou na vida pessoal, refletem um pensamento hegemônico, que ao longo da história qualificou a questão de gênero como exclusivamente biológica. Conforme a fala de uma determinada aluna para uma das bolsistas do PIBID: “Não... Eu nasci mulher, porque você sabe ‘né’, tenho o que você tem... Mas meu filho é homem, porque tem diferente”. Nesse viés, Louro (2000) nos diz que “Aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de “marcas” biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada. (P.8)” Identificamos nesta afirmação, que os questionamentos que surgiram após a noite da culminância do projeto, se mostraram então pertinentes, uma vez que as concepções pré-formuladas desses alunos(as) refletem um padrão de pensamento sexista, cuja desconstrução dialoga diretamente com o objetivo principal do PPP da escola parceira, na intenção de formar indivíduos capazes de pensar criticamente, sem se atrelarem aquilo que a sociedade em geral reconhece como “normal”.

Considerações Finais

Mediante a análise cuidadosa de todos os processos que envolveram o trabalho com o tema do PPP, inserido no debate sobre gênero na EJA, chegamos à conclusão de que a maioria dos alunos (os) das turmas participantes das atividades propostas reproduz, em seus discursos e posicionamentos, concepções hegemônicas da sociedade e, apesar dos questionamentos e propostas desenvolvidas, mantiveram-se “presos” a práticas e valores, cuja reprodução surgiu na fala de alguns discentes, conforme o exemplo anteriormente mencionado. Por outro lado, a proposta “mexeu” com as turmas, despertando o interesse e motivação mediante o trabalho feito, possibilitando, assim, o espaço para a reflexão e produção de outras formas de pensamento e de concepções que envolvem as questões de gênero. No entanto, esses discentes constituíram um quantitativo muito inferior ao outro grupo, reforçando a nossa ideia de que a questão de gênero e a valorização da mulher devem ser temas abordados com frequência, ao longo de todo o ano letivo, visando ampliar ainda mais a prática da educação pela cidadania. Educação esta que se concretizou durante o Sarau Literário no momento em que a diversidade foi posta em evidência.

Palavras-chave: Gênero; EJA; Sociedade.

Referências Bibliográficas

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**. 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. v.1

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 127 páginas. Disponível em: <
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1230/Guacira-Lopes-Louro-O-Corpo-Educado-pdf-rev.pdf?sequence=1>>

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NAS TURMAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Mônica da Silva Francisco

Introdução

A modalidade Educação de Jovens e Adultos é marginalizada dentro das políticas públicas educacionais, por receber menos investimentos do governo comparada a outras modalidades, sendo penalizada por oferecer menos recursos e horários, por ter pouco material de apoio que embasa as práticas docentes e discussões teóricas dentro das disciplinas, apresentando um material mais fragmentado.

Outra problemática que envolve a Educação de Jovens e Adultos é o reconhecimento, por parte do governo, de que a educação é um direito, direito que vem sendo ameaçado nos últimos meses, e que qualquer cidadão de variadas classes etárias deve usufruir, cabendo ao estado brasileiro proporcionar a todos os brasileiros e brasileiras o cumprimento dessa lei.

Travaglia (2004, p.15) observa a importância de associar o ensino da Língua como “forma de atuação social e/ou exercício da cidadania”, entendendo que à proporção que os discentes dominam melhor o idioma e sua escrita, serão maiores suas oportunidades de inserção no mercado de trabalho e na conquista de direitos sociais. O significado dos conceitos sociais está no mundo, na negociação entre as pessoas; a própria cultura, que é um produto do uso da linguagem, precisa ser interpretada por quem participa dela. E a cultura é, ao mesmo tempo, um processo que está em constante recriação, através das interpretações e negociações de seus participantes. Assim, a linguagem não tem a função apenas de transmitir, ela cria realidades e consciência, fornece novos meios à cognição para investigar e explicar o mundo. A interpretação, a invenção e a revisão dos sistemas de símbolos estariam por trás de muitos dos nossos conhecimentos, ações, artes, ciências, do nosso mundo em geral, ou seja, os significados de tais sistemas dependem da cultura, ainda que possam usar os mesmos símbolos. (CORREIA, 2003, p. 511).

Na concepção do pesquisador, a aquisição da linguagem proporciona o uso de ferramentas linguísticas que permitem aos discentes se integrarem ao universo de conceitos sociais compreendendo o caráter dinâmico da cultura e sua fluidez ao mesmo tempo que possibilita novas maneiras de se relacionar com o mundo interagindo com os vários signos e símbolos culturais.

Desenvolvimento e Resultados

Metodologicamente, o relato de experiência percorreu os contatos estabelecidos entre a professora e os alunos, na observação das atividades propostas em sala de aula e na criação de grupos de discussão em sala de aula, sobre tópicos da disciplina de modo com que os discentes pudessem interagir com os objetos de aprendizagem. Na segunda fase da experiência, foi proposto a construção de um texto coletivo em que cada grupo composto de cinco alunos usassem palavras da poesia “O semelhante”, de Elisa Lucinda.

A partir desse texto, propusemos a desconstrução da composição e a criação de novas tessituras que ressignificassem o significado da escola, do ensino da Língua Portuguesa, das relações tecidas entre os sujeitos dentro e fora de sala de aula e do impacto que a escolarização produz em suas vivências. Produzido o texto, criamos uma roda de conversa que versava sobre as relações entre o ensino da Língua Portuguesa e os desdobramentos no Ensino Fundamental em que foram elaboradas as seguintes questões: Qual é o significado da aprendizagem da língua padrão? Quais os impactos da escolarização e conseqüente melhora nos processos de leitura e escrita no cotidiano? O que significa comunicação? Existem relações entre aprendizagem e escola? Como tecê-las dentro da Educação de Jovens e Adultos?

Os resultados da discussão proposta foram a recriação de um novo currículo baseado nas propostas escolares do currículo mínimo estadual, mas com a perspectiva de discussões de textos e experiências vivenciadas pelos discentes. As respostas das perguntas foram anotadas e repassadas a outros professores e foi solicitado um minicurso com um

professor especialista em Letramento para que pudéssemos corrigir as distorções causadas pela falta de experiência com as fases da Educação de Jovens e Adultos.

Considerações Finais

A experiência possibilitou uma relação mais afetiva com os discentes com a criação de vínculos intelectuais e geracionais entre a turma, pois compreendemos a importância da dialogicidade para o enfrentamento de problemas em sala de aula. A utilização da poesia emocionou o corpo discente que se viu refletido nas palavras da autora, criando links entre o texto, suas vivências e a experiência escolar e refletiu-se no aprimoramento das habilidades de leitura e escrita.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Deporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**, 1.º e 2.º ciclos. Brasília: Ministério da Educação e do Deporto - MEC, 1998

CORREIA, Mônica F. B. A constituição da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia**, v. 8, n. 3, p. 505-513, set./dez.2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau**. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002.

“ONDE HÁ RUÍNA, HÁ ESPERANÇA DE UM TESOURO”: ANALISANDO TEXTOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DA EJA

Dany Thomaz Gonçalves

Iniciando a proposta: o quê? Por quê?

Após observar diferentes formas de grafias para a mesma palavra, questionou-se se essas grafias, denominadas de grafias não convencionais, estariam de todo erradas. Segundo Tenani e Reis (2011), estudar o caso das grafias não convencionais, situações em que as escolhas de grafemas discordam da convenção ortográfica, não significa lidar com erros, mas sim, compreendê-los. Centrando-se no paradigma indiciário (Ginzburg, 2002), por meio do qual se buscaram indícios da heterogeneidade da escrita nas grafias não convencionais de alunos pouco escolarizados, tornou-se possível compreender as grafias não convencionais expressas no discurso escrito de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em processo de escolarização como indícios de um movimento entre a oralidade e a escrita que prescreve uma relação intergenérica, assim como outro dos objetivos principais desta pesquisa que era analisar as ocorrências de “grafias não convencionais” reconhecidas como ruínas, compreendidas no encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito.

Procedimentos Metodológicos

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos por uma metodologia que levasse em consideração os aspectos qualitativos que exploram as características dos indivíduos e cenários (MOREIRA e CALEFFE, 2008) baseados em uma pesquisa empírica, realizada por meio de uma análise de dados específicos constituídos por “grafias não convencionais”, que aqui denominamos de ruínas (CORRÊA, 2001). O material de pesquisa era formado por textos escritos produzidos por estudantes da modalidade de ensino EJA de uma escola pública.

Para análise dos dados, realizou-se um levantamento das grafias não convencionais com base no paradigma indiciário Ginzburg (2002) que prevê uma análise de indícios, detalhes, pistas, marcas encontradas nos textos dos alunos. Essas grafias não convencionais serão identificadas, aqui, como “ruínas de gêneros discursivos”. De acordo com Corrêa (2006) “ruínas são parte mais ou menos informes de gêneros discursivos, que, quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas (...) da constituição de uma fala ou de uma escrita”. As ruínas aqui não carregam um significado negativo, como algo que possa ser considerado como resto e sim, como elementos fundadores de novos saberes. As ruínas foram identificadas após diversas leituras minuciosas das 25 redações que compõem o corpus desta pesquisa.

Resultados

Após levantamento de todos os indícios de ruínas, os mesmos foram contabilizados e separados por tipos de ocorrências. Apesar de todos esses tipos de ocorrência e da importância de pesquisá-las, neste estudo focamos na análise dos tipos de ocorrência mais frequentes ou recorrentes. Esses indícios foram analisados seguindo a classificação em três grupos: (1) a falta da marca de infinitivo nos verbos; (2) a troca da conjunção adversativa “mas” pelo advérbio de intensidade “mais”; e, (3) a troca de “e” por “i” e o inverso; a troca de “u” por “o”, o inverso e também a troca por “l”. De acordo com esses três grupos, encontramos no caso (1) 12 ocorrências nos seguintes verbos: Mante(r); Mora(r); Anda(r); Acaba(r); Decorre(r); Conversa(r) [2X]; Debate(r); Sita (Citar); Exerce(r); Volta(r); Lida(r). E no caso de (2), encontramos 10 ocorrências da troca da conjunção adversativa mas pelo advérbio de intensidade mais. Esses indícios evidenciam os vestígios de gêneros interferentes (intergenéricos), reconhecidos na escrita como ruínas. Corrêa ajuda-nos a analisar e interpretar esses indícios como “aspectos linguístico-discursivos registrados nos textos e que constituem um modo de ter acesso dos saberes formais (escolarizados) e informais com os quais o escrevente tem contato (Corrêa, 2006, p. 4).

Considerações Finais

Os resultados obtidos possibilitam afirmar a importância de o professor reconhecer a legitimidade de relações intergenéricas não previstas nos textos de jovens e adultos, de modo a compreender as “grafias não convencionais” ou as “ruínas” como respostas que evidenciam a intensa convivência com práticas sociais, marcadas por relações dialógicas. Portanto, no trabalho pedagógico com a linguagem escrita na escola, não se trata de eliminar os traços da oralidade na escrita, mas de compreender que, em um processo histórico e dialógico, a oralidade é constitutiva da escrita em função desta intensa atividade entre as práticas do oral/falado e do letrado/escrito de que participam os sujeitos da EJA. Palavras-Chave: Grafias não Convencionais; Relações Intergenéricas; Ruínas; Escrita; EJA.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos**. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**, IEL-UNICAMP, 2006.
- _____. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. **Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português**. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2001. v. 1, p. 135-166.
- GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008
- REIS, Marília Costa; TENANI, Luciani Ester. **Registros da heterogeneidade da escrita**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

NÚCLEO E DIVISÕES CELULARES: DIVERSIFICANDO ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA PARA JOVENS E ADULTOS EM UM PRÉ-VESTIBULAR POPULAR

Camila Venturini Suizani

Introdução

Os cursos de pré-vestibular populares (PVP) ou sociais surgem com o objetivo de buscar minimizar as desigualdades educacionais e democratizar o acesso às universidades públicas. São espaços de educação não-formal que enfrentam muitos desafios como a grande heterogeneidade do público-alvo (idade, condições socioeconômicas, objetivos) e a presença não regular de muitos estudantes (KATO 2011). Nesse sentido, apesar de não estarem inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Educação Básica, os cursos de PVP recebem o mesmo público dessa modalidade: jovens e adultos das classes populares vítimas de desigualdades sociais e educacionais (ARROYO 2005), partilhando, portanto, muitas de suas questões e desafios como os supracitados.

Apesar da diversidade de objetivos que movem a presença dos sujeitos que frequentam esses cursos, o principal é o acesso às universidades públicas. Dessa maneira, os currículos construídos nos cursos pré-vestibulares populares aproximam-se muito do currículo da educação formal (KATO 2011), com foco nos temas mais presentes nos vestibulares.

Diante deste cenário, surgem os seguintes questionamentos: como organizar o currículo nesses cursos diante de um público tão heterogêneo? Como não se restringir a aulas conteudistas, repletas de termos científicos, que podem afastar alunos a eles não familiarizados, mas, ainda assim, abordar os temas de exames vestibulares? Como os conteúdos curriculares podem ser utilizados para desenvolver habilidades requeridas não só nesses exames, mas na vida de jovens e adultos trabalhadores?

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo compartilhar o desenvolvimento de uma sequência didática sobre o tema “Núcleo e as divisões celulares” nas aulas de Biologia

em um pré-vestibular popular, discutindo suas limitações e potencialidades e trazendo os desafios enfrentados pela professora.

Metodologia

O presente trabalho foi desenvolvido durante as aulas de Biologia do PVP Projeto Êxito, criado e mantido desde 1994 pela Comunidade do Teresiano (COMTE), associação de fins não econômicos do Colégio Teresiano. O projeto funciona nesta instituição no turno noturno, no município do Rio de Janeiro. Em cada dia da semana, as duas turmas do curso têm aulas (de 1,5h de duração) com dois professores.

Quando ingressei no projeto em abril de 2017, já havia um planejamento em andamento para a disciplina de Biologia. Para o primeiro semestre, estava prevista a abordagem de assuntos ligados ao núcleo da célula e os processos a ele relacionados e o próximo tema seria as divisões celulares. Sabendo da heterogeneidade do grupo, optei por desenvolver uma sequência didática sobre o tema “Núcleo e as divisões celulares” utilizando diferentes estratégias didáticas. O termo “sequência didática” é aqui entendido como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (ZABALA 1998, p. 18, apud ALMEIDA et al. 2012),

Inspirada pelos princípios construtivistas do trabalho desenvolvido pela equipe de Biologia do CAp da UFRJ, onde atuo como professora substituta desde 2016, e pela apostila de outro curso PVP no qual leciono, o Pré-Vestibular Social da Fundação CECIERJ, busquei, ao longo dessa sequência didática, proporcionar meios para que os alunos pudessem construir, a partir de suas concepções prévias, conceitos e o conhecimento sobre o núcleo celular e suas divisões.

A sequência foi planejada para ser desenvolvida em quatro dias de aula e está em andamento. Seu objetivo principal é fazer com que os educandos percebam as diferenças entre as duas divisões celulares, onde elas ocorrem e suas participações nos processos

vitais. Como objetivos específicos estão: o aprimoramento de vocabulário científico, leitura e interpretação de esquemas, tabelas e gráficos.

Resultados e Discussão

Para iniciar a sequência didática, utilizei uma apresentação de slides em PowerPoint sobre o núcleo e terminologias a ele relacionadas, sempre buscando conhecer as concepções prévias dos alunos sobre o assunto. Percebi que os educandos da turma 2 e os estudantes jovens da turma 1 estavam um pouco mais familiarizados com alguns termos apresentados. Gonçalves e Silva (2015), ao estudar ensino de conceitos ecológicos em turmas de EJA, destacam que, tão importante quanto a apresentação de conceitos científicos, é o levantamento das concepções prévias dos alunos, pois é nelas que ficam evidentes as histórias de vida, experiências e conceitos que eles trazem e permite ao professor traçar melhor os caminhos para alcançar a compreensão dos conceitos desejados. Ressaltam, porém, que “suas ações [do professor] devem ser carregadas de intencionalidade e a cada pergunta feita ele deve ter clareza dos objetivos a serem alcançados. Assim, é importante o professor ter tempo disponível para planejar suas ações.” Ainda na apresentação de slides, aproveitei para conduzir os estudantes a algumas deduções sobre as diferentes condições das moléculas de DNA nas células a partir da análise de esquemas e tabelas. Percebi que ambas as turmas, no geral, leem tabelas com certa facilidade, mas a interpretação dos esquemas precisou de maior mediação. Já as deduções eram geralmente feitas pelos alunos mais novos. Isso pode refletir a existência de maiores obstáculos na trajetória escolar e, conseqüentemente, na formação mais precária de grande parte dos estudantes mais velhos.

A partir de então, passamos a trabalhar com um estudo dirigido impresso sobre Mitose e Meiose, pedindo sempre para que os alunos elaborassem suas explicações sobre o que poderia estar acontecendo em cada fase dessas divisões. A abordagem desse estudo dirigido iniciou-se na primeira aula e terminou na segunda aula da sequência didática. Nesta

última, quando abordamos mais especificamente a meiose, percebi que muitos conceitos ainda estavam confusos para os educandos. Observei, inclusive, uma certa resistência de alguns alunos em se dedicar à aula. Isto provavelmente ocorreu porque os fenômenos de meiose e mitose são microscópicos, complexos e, geralmente, difíceis de serem percebidos no cotidiano.

Na terceira aula, fizemos uma atividade de simulação da mitose e da meiose com fios de lã sintética de cores diferentes (que representariam os cromossomos) e círculos de papel A4 (que simbolizariam as células). A ideia era rever todos os termos e comparar cada uma das etapas de cada divisão celular, tentando tornar esses complexos processos mais claros e palpáveis para os educandos. Pedi que as turmas se dividissem em grupos, havendo aqui uma resistência por parte de alguns alunos, mas que acabaram aceitando. Cada aluno recebeu um roteiro que continha o passo a passo do que deveria ser feito, além de perguntas sobre cada etapa realizada e um esquema para registro dessas etapas. Cada grupo dispôs de um kit com as “células” de papel e os fios coloridos. A partir desses kits, os educandos deveriam simular, seguindo o roteiro, as divisões celulares. Conforme íamos coletivamente o roteiro, eu ia passando nas mesas para discutir possíveis dúvidas. Para cada etapa das divisões celulares representada pelos educandos nas células de papel com os fios de lã, pedia que a registrassem no esquema que havia no final do roteiro e que fizessem anotações sobre o que estava acontecendo nesta etapa. Alguns educandos, principalmente os mais velhos, ficavam um pouco confusos nesses momentos e eu, então, mediava esses registros passando pelos grupos.

Essa aula terminou com o preenchimento de uma tabela que comparava Mitose e Meiose, apontando suas semelhanças e diferenças, além de uma animação sobre cada divisão celular. Ao longo destas atividades, percebi que um maior número de estudantes participou respondendo às questões que apareciam no roteiro, parecendo, assim, que as turmas estavam demonstrando maior compreensão do tema. No entanto, isso ficará mais claro após a última aula dessa sequência didática, que será dedicada a atividades avaliativas

do processo, com a utilização de exercícios de construção de gráficos, questões de vestibulares e a aplicação de um questionário de avaliação da sequência didática em questão.

Considerações Finais

Este relato reforça a ideia de que os desafios enfrentados em turmas de EJA se aproximam daqueles presentes em cursos de PVP. No entanto, apesar destes cursos constituírem-se espaços de educação não-formal, tendo, por um lado, maior liberdade e flexibilização do currículo, por outro, estão restringidos pelo objetivo maior de sua existência: a abordagem de conteúdos presentes nos exames vestibulares, muitos dos quais são complexos, abstratos e difíceis de serem trazidos para o cotidiano do público-alvo, como é o caso das divisões celulares aqui abordadas.

A experiência aqui relatada parece mostrar que a diversificação de estratégias didáticas, centradas na (re)construção de conhecimentos por parte dos alunos com a mediação do professor, pode ser mais um dos possíveis caminhos na potencialização do processo de ensino-aprendizagem desses conceitos complexos da Biologia por jovens e adultos trabalhadores, atendendo, assim, aos diferentes objetivos e perfis desses alunos.

Palavras-chave: Educação não-formal; Educação de jovens e adultos; sequência didática.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel. González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L. ; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005. p. 19-50.

GONÇALVES, Carlos Alberto Rodrigues Lopes; SILVA, Lenice Heloísa de Arruda. **O ensino de conceitos ecológicos no nível médio na Educação de Jovens e Adultos**. *In Anais... X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC*. Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de Novembro de 2015.

KATO, Danilo Seithi. O papel dos cursinhos populares nos acessos e mudanças de perspectivas de seus participantes. **Cadernos CIMEAC**, Ribeirão Preto, n. 01, 2011.

SEPULVEDA, Claudia. *et al.* Inovando o ensino de biologia através do trabalho colaborativo de pesquisadores educacionais e professores investigadores. **Estudos IAT**, v.2, p.119 - 137, 2012.

USO-REFLEXÃO-USO: A PERSPECTIVA CÍCLICA DO TRABALHO COM O TEXTO EM TURMAS DE EJA

Karine Oliveira Bastos

Reflexões Iniciais

Como se sabe, a Educação de Jovens e Adultos – doravante EJA – ainda configura uma presença bastante desprestigiada no cenário educacional brasileiro. Taxada por seu caráter compensatório, essa modalidade de educação carrega o estigma do fracasso escolar, que envolve, dentre outras questões, as lacunas que marcam o processo de inserção dos sujeitos na cultura letrada. Considerando os desafios enfrentados pela educação básica brasileira no que se referem ao desenvolvimento das práticas sociais de leitura e escrita (cf. SOARES, 1986), em especial, por parte de estudantes oriundos de grupos sociais historicamente marcados pela exclusão, torna-se urgente, no diálogo pesquisa-ensino, a necessidade de travarmos debates mais intensos, que se proponham a desenhar possibilidades mais efetivas de inserção dos sujeitos na cultura letrada.

Refletir sobre o desenvolvimento do letramento de estudantes de EJA consiste numa tarefa que exige entendê-lo como um processo formativo para além da apropriação do sistema da escrita na forma do código alfabético. É preciso considerá-lo numa perspectiva mais ampla, que esteja movida a tornar o estudante um sujeito partícipe de diferentes modalidades de interação da cultura letrada e, de fato, integrado às diferentes práticas de construção de conhecimento na sociedade. Nesse caso, é fácil reconhecer o quanto se tornam descabíveis práticas pedagógicas de ensino da língua materna que se limitam à reprodução de antigos manuais da norma padrão, que só reforçam uma ideia equivocada de unidade da língua, tal como práticas que tratam leitura e escrita como atividades técnicas e pontuais.

Assim, com base na experiência docente em turmas de EJA, o presente trabalho busca trazer reflexões acerca do ensino de língua portuguesa, traçando, para isso, relações entre nossas concepções e práticas. Em outras palavras, pretende-se discutir sobre práticas

pedagógicas com a linguagem a partir da reflexão do seu papel na constituição da identidade dos sujeitos da EJA. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998), a língua materna deve ser entendida e usada pelas escolas “geradora e integradora da organização do mundo e da própria identidade”.

Nossa intenção é relatar brevemente atividades pedagógicas das aulas de Língua Portuguesa em turmas de EJA, orientadas por dois objetivos centrais, a saber: a) levar o estudante a refletir sobre a função comunicativa da língua, problematizando os papéis assumidos pelos diferentes interlocutores (produtor e receptor) do processo de comunicação, de modo a tomar ciência de como sua identidade é construída no discurso; b) ampliar o conhecimento linguístico, textual e de mundo do estudante (cf. KOCH, 2006), por meio do trabalho de leitura, produção e análise linguística de diversos gêneros textuais, explorando suas várias possibilidades de uso objetivo e subjetivo da linguagem.

Metodologia e Possibilidades de discussão

A metodologia do trabalho – na perspectiva de integração ensino-pesquisa, sob o olhar de professora-pesquisadora – envolve algumas possibilidades pedagógicas, discutidas e experimentadas em uma turma de Séries Finais do Ensino Fundamental da EJA-Manguinhos, orientadas pelo eixo temático “Identidade e Cultura local”. Tais práticas refletem a nossa defesa de que o trabalho com o texto deve ser central no processo de ensino-aprendizagem. Os PCN, implantados em 1998 pelo MEC – cujas propostas trazem reflexos dos princípios da Linguística Textual – defendem a perspectiva “uso-reflexão-uso” para o ensino da língua materna. Por isso, entendemos que é preciso valorizar a abordagem dos diferentes gêneros (cf. MARCUSCHI, 2008) na escola, isto é, dos usos da língua em situações concretas, de modo que a leitura e a produção de texto não sejam somente exercícios constantes em sala de aula, senão que estejam atrelados à prática de reflexão sobre a língua, sobre os objetivos do texto, sobre os papéis dos interlocutores e sobre todas

as estratégias utilizadas tanto na leitura quanto na produção. É o que se entende – e se defende – por ensino produtivo, nos termos de Travaglia (2006).

Assim, com base nos objetivos centrais delineados anteriormente, discutiremos sobre a experiência de trabalho em sala de aula com a crônica intitulada “Povo”, de Luís Fernando Veríssimo, tratando especialmente de atividades que envolvem o conhecimento linguístico, textual e de mundo do estudante, bem como seus efeitos no processo formativo da turma.

Considerações Finais

Se entendemos que estudantes jovens e adultos devem reconhecer suas potencialidades como agentes transformadores da estrutura social, sobretudo a partir de uma mobilização coletiva, podemos admitir que a linguagem, em suas diferentes manifestações, é fundamental neste processo de intervenção na sociedade. Em outras palavras, defendemos a valorização desses estudantes como usuários da língua e, portanto, sujeitos capazes de refletir sobre a relação entre língua e sociedade, de modo a questionar o jogo de exclusão a que esta relação se submete.

Palavras-chave: ensino; língua portuguesa, EJA.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial: 2008.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O ENTRELAÇAR DE HISTÓRIAS QUE PERMITEM ENSINAR E APRENDER

Damião Alfredo de Paula dos Santos

Introdução

Este trabalho tem como objetivo identificar as experiências vividas por alunos que são alfabetizados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), os laços que estabelecem aluno e alfabetizador; apresentar as minhas experiências cotidianas com trabalho de pesquisa e em alguns elementos que contribuem para a formação do docente da EJA, fazendo que esses alunos cresçam profissionalmente e socialmente.

Como referencial teórico o trabalho se pautou nos estudos de Paulo Freire (1987, 2002), trazendo a experiência de Angicos e sua contribuição para pensarmos a filosofia educacional proposta pelo educador; Galvão & Di Pierro (2007) na discussão sobre a construção do preconceito contra o analfabeto; Moura (2013) ao trazer a formação continuada de docentes para a EJA e Brandão (1991), ao abordar a temática da autoestima.

Metodologia

Como abordagem metodológica, o trabalho foi construído a partir de narrativas de diferentes situações vividas do lugar de alfabetizador, que buscaram trazer as histórias dos alfabetizando e suas lutas para garantirem o direito à Educação. Essas narrativas evidenciaram a importância: de trabalhar com a autoestima dos alunos; de conhecer as diferentes histórias de vida dos mesmos; de refletir sobre o papel do educador e da alfabetização na vida das pessoas não alfabetizadas, nos levando a reafirmar as palavras de Freire (2002), quando ele diz que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”.

Desenvolvimento e Resultados

Minha história pessoal e profissional está entrelaçada às histórias dos alunos da EJA e convidado a escrever um memorial em uma das disciplinas do curso de pós-graduação, tive a oportunidade de identificar vários pontos de encontro entre tais histórias.

Dar aula para jovens e adultos é a coisa mais maravilhosa que pode acontecer na vida de uma pessoa que quer ser professor. Porém, ensinar a ler e a escrever não é tão simples assim, pois envolve conhecimentos de nossa língua que precisam ser postos em diálogo com os saberes que os alunos trazem, gerando uma troca dinâmica entre professor e aluno.

É fato que “analfabetismo” é uma palavra que tem uma carga muito grande de preconceito. Podemos notar que na sociedade da informação e do conhecimento parece ser natural a existência desse preconceito, contra aqueles que nunca foram a escolas ou nelas não conseguiram se alfabetizar. Ser analfabeto, em nossa sociedade ainda permite receber rótulo daquele que nada sabe, não é educado ou é considerado até mesmo preguiçoso. Contudo, sabemos que nem sempre foi assim.

Assim, na ausência da escrita, as ações desses sujeitos são marcadas pela oralidade, e suas falas, muitas vezes, conseguem expressar de maneira mais completa pensamentos e opiniões. Verbalizam, através das falas, histórias, receitas, acontecimentos na vida cotidiana e acontecimentos históricos que passam de geração em geração, através da utilização da oralidade.

Contudo, no decorrer dos anos e com o desenvolvimento da sociedade, vemos a escrita ganhar maior centralidade e se apresentar como um obstáculo para aqueles que a ela não têm acesso, servindo não só para construir discriminações sociais, como também para garantir ou não o acesso a outros direitos da sociedade democrática. Neste sentido falar da Lei Saraiva de 1881 é emblemático, pois pela primeira vez na história do país, as pessoas não alfabetizadas foram excluídas do direito ao voto, mais um direito arrancado da vida dessas pessoas. Os “analfabetos” ficaram impedidos de ir às urnas até 1985, quando

foi promulgada emenda constitucional, no dia 15 de maio, assegurando a eles, o direito ao voto.

Sabemos, no entanto, que o jovem e o adulto que não sabe ler e escrever não são incapacitados nem ingênuos. O analfabeto é produtor cotidiano de riqueza material e culturalmente, não é ignorante de saber. O que nos resta é conhecê-los mais profundamente no que sabem, pensam e como apreendem os conhecimentos presentes no processo de alfabetização. (Galvão & Di Pierro, 2007).

Mesmo com 12,9 milhões de analfabetos no Brasil, segundo pesquisa realizada Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios (PNAD), e divulgado pelo (IBGE) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística mostra que a taxa de analfabeto vem caindo gradativamente, mas está longe de virar uma realidade, ainda mais com essa crise que afeta todos nós brasileiros, podemos constatar que a Educação no modo geral vem sofrendo uma baixa financeira do governo federal.

A construção deste trabalho teve como motivação a sistematização de experiências vividas no lugar de alfabetizador no Programa Integrado da UFRJ para a Educação de Jovens e Adultos, tendo como tema a possibilidade de ensinar e aprender em sala de aula, o trabalho teve como objetivo identificar nas experiências vividas em sala de aula, elementos que contribuem para a formação do docente da EJA e os faz crescer profissional e pessoalmente.

Ao longo do trabalho vimos diferentes momentos, a história de vida do alfabetizador que se entrelaçava com as histórias de vida dos alunos, criando laços de identidade que em alguns momentos possibilitavam uma plena compreensão das situações vividas pelos alunos. Os relatos sobre o preconceito contra o analfabeto ou contra aquelas pessoas que retornam para concluir os estudos foram mostrando a importância de valorizar esse retorno dos alunos e entender que este não é um processo tranquilo, pois envolve uma série de questões sociais, econômicas ou mesmo familiares.

Considerações Finais

O desafio de alfabetizar também mostrou que existe um grande erro na compreensão de que alfabetizar é só mostrar as letras, construir pequenas palavras, auxiliar no processo de codificação e decodificação. Alfabetizar é muito mais que ensinar a leitura e escrita de palavras e números, pois envolve lidar com humano, esse sujeito que pensa, chora, sofre e sonha. Alfabetizar envolve a compreensão de que todos os alunos têm o direito de aprender e que são capazes de aprender, mesmo que aprendam de maneira diferente. Como professores, temos a obrigação e o dever de mostrar caminhos diversos e com esses caminhos, ajudá-los a construir diferentes aprendizados.

Os alunos que conseguem superar essa realidade de aprender a ler e escrever são exemplos vivos para aquelas pessoas que não tiveram e ainda continuam achando que não há tempo para aprender e vão para a sala de aula, mostrando toda a persistência pela garantia do direito à educação, e também, a crença para melhorar suas vidas. As trocas de informações dos alunos por algum assunto, que traz uma polêmica são muito importantes para saber as opiniões contrárias de cada um, os debates, e assim, o espaço do alfabetizador se enche de vida.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Autoestima na escola: vivências e reflexões com educadores**. São Paulo 7ª edição, 1991.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 9ª ed. Paz e Terra. (O mundo, hoje, v10) São Paulo 2002.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 11ª Edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1987.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e PIERRO, Maria Clara Di. **Preconceito contra o analfabeto**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOURA, Ana Paula de Abreu Costa de. **Processos Formativos em Educação de Jovens e Adultos na Extensão Universitária**. Revista Lugares de Educação, v. 3, p. 67-77, 2013.

ALFABETIZANDO A PARTIR DE GÊNEROS TEXTUAIS: ALUNOS ADULTOS EM CONTATO COM O TEXTO REAL

**Amanda T. Brum da Luz
Selma de A. Nascimento**

Introdução

O grupo PIBID – EJA (Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos) busca observar as práticas docentes em escolas do município do Rio de Janeiro e, em um momento posterior, intervir, através da sugestão e execução de projetos pedagógicos, na formação continuada das professoras e consolidar os conhecimentos teóricos das bolsistas I.D., além de ampliar o repertório de conhecimento do aluno.

A justificativa para tal estudo é a necessidade de compreender a dinâmica existente nas salas de aula da Educação de Jovens de Adultos, daqui em diante EJA. Para tanto, as alunas bolsistas planejam atividades que se vinculam a projetos maiores, como o aqui será descrito. O objetivo deste trabalho é relatar a experiência de um desses projetos, o projeto "GÊNEROS TEXTUAIS", que visa colocar os alunos adultos em contato com textos reais.

Metodologia

A pesquisa participante baseou-se, inicialmente, na investigação do universo escolar, procurou identificar quem eram os sujeitos e quais as suas necessidades, e, posteriormente, nas reuniões semanais que ocorriam na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, doravante UERJ, foram traçadas diretrizes para a atuação das bolsistas na turma do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) I, bloco 1, referente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram determinados alguns eixos temáticos, dentre os quais, o letramento - entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que

envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas (SOARES, 2004).

Surgiram, assim, as sementes do projeto: "GÊNEROS TEXTUAIS", implementado no primeiro semestre do ano de 2016, na turma 171, sob regência da professora Paula Izidoro, na E.M. Lourenço Filho, localizada no bairro do Grajaú, no município do Rio de Janeiro, pelas bolsistas Amanda Brum e Selma de Almeida Nascimento.

O gênero textual que iniciou a ação pedagógica foi: "panfletos informativos", sobre a transmissão de doenças como dengue, zika e chicungunha pelo mosquito *aedes aegypti*. A ênfase foi dada na percepção das sílabas formadas por diversos números de letras e nos encontros consonantais que apresentavam palavras como microcefalia, por exemplo.

O segundo gênero trabalhado foi: "manchete de jornal", com a apresentação das consoantes mudas. Em seguida, vieram os "catálogos" e as atividades de separação silábica. Depois, os "manuais instrucionais", com destaque para o "manual do condutor" e o "manual do usuário", e, com estes, os alunos perceberam as sílabas complexas: "al", "el", "il", "ol", "ul", e "as", "es", "is", "os", "us". O quinto gênero textual foi a "ficha de inscrição" e eles puderam preencher, com orgulho, a ficha com seus dados pessoais. Logo após, veio o "trava-línguas" e o divertimento reinou com atividades lúdicas e muita conversa. Por fim, o projeto culminou nos gêneros: "cartas e bilhetes", nesta aula os alunos puderam organizar o texto, escrever e ler seus bilhetes.

Resultados e Discussão

É sabido que a educação é um processo, muitos alunos que participaram do projeto estão hoje no bloco 2, dando prosseguimento ao seu caminho educativo, os que continuaram na mesma unidade de progressão estão mais desenvolvidos, leem com mais facilidade e se arriscam mais na leitura, perderam a "inocência" das famílias silábicas. Conseguem perceber que existem palavras com sílabas formadas por até cinco letras! E mais, entendem a função social do texto, sua adequação ao contexto e a importância da

produção textual e da compreensão do que está sendo lido. Quanto à professora regente, nota-se profundo engajamento às propostas feitas pelas graduandas do curso de pedagogia da UERJ. As bolsistas do PIBID que estiveram à frente do projeto talvez tenham sido as mais beneficiadas, pois puderam praticar a docência.

Kleiman (2007, p. 17) afirma que o professor assume, nesse caso, um lugar no sistema educacional como profissional que decide sobre um curso de ação com base na observação, análise e diagnóstico da situação. Assim, elas planejaram, lecionaram, selecionaram atividades, reavaliaram as estratégias, quando necessário, e concluíram, com êxito, o que havia sido proposto: colocar os alunos adultos em contato com textos reais, utilizando-se de diversos gêneros textuais.

Este trabalho apresenta relevância ao demonstrar que a melhor formação é feita dentro da sala de aula, não apenas como observador, mas como ator, praticando a docência no calor das suas demandas. Contribui também por formar o professor que está afastado da Universidade, promovendo a sua atualização e ampliando o seu repertório teórico.

Considerações Finais

A atuação do PIBID nas escolas parceiras é importante para a formação docente inicial e continuada. Na Universidade as alunas do curso de Pedagogia têm acesso às teorias e podem levar para a sala de aula da EJA o que aprenderam. A experiência da professora regente lapida sua prática e o cotidiano da escola, com seus alunos e suas especificidades, dão à pedagoga em formação um cabedal que ela não teria em um estágio supervisionado regular. A professora que é responsável pela turma da EJA volta a estudar, sente-se mais motivada e amparada. E, os alunos do PEJA percebem-se acolhidos pelas professoras iniciantes e participam ativamente dos projetos idealizados pelo grupo, como o projeto de "GÊNEROS TEXTUAIS".

Referências Bibliográficas

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, jul. 2007;

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004.

RESUMOS EXPANDIDOS

ED 03: Políticas de Currículo em EJA **Professor Dr. Enio Serra - UFRJ**

O Espaço de Diálogo 3 teve como objetivo propiciar reflexões sobre as políticas de currículo no âmbito da EJA, englobando a produção de documentos curriculares oficiais, o currículo praticado por educadores, bem como ações e experiências curriculares em projetos de educação popular. Teve como foco a análise das concepções de EJA e de conhecimento escolar presentes em propostas e práticas curriculares, problematizando os seguintes temas: a questão curricular hoje; propostas curriculares oficiais para a EJA; currículo e prática docente; experiências curriculares na educação popular; características e especificidades do currículo escolar em cursos de EJA.

POLÍTICAS DE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SOBRE PROPOSTAS CURRICULARES E PRÁTICAS DOCENTES

Enio Serra

Introdução

Este pequeno texto traz à reflexão considerações e análises realizadas durante as apresentações de trabalhos inscritos no Espaço de Diálogo (ED) 3 – Políticas de currículo em EJA – no decorrer do 2º SELIEJA. Tais trabalhos giraram em torno de dois eixos básicos: as propostas curriculares oficiais e as práticas curriculares de educadores de jovens e adultos. Em função disso, as discussões que se seguiram às apresentações abordaram temas como as concepções de currículo, os documentos curriculares e materiais didáticos voltados para a EJA, a participação de docentes na construção de propostas curriculares e o cotidiano de alunos e professores.

A intenção desse resumo é, portanto, sistematizar as discussões e reflexões surgidas, bem como socializá-las para um público maior que os autores e ouvintes participantes desse ED. Não se pretende avaliar ou tecer comentários específicos sobre cada trabalho apresentado e sim propiciar breve aprofundamento de questões suscitadas pelas apresentações. Sendo assim, é dado destaque para os temas que, sob o ponto de vista do coordenador do ED, foram mobilizados pelo grupo para refletir e aprofundar a problemática que envolve as políticas de currículo na EJA.

Sobre propostas curriculares e as concepções de currículo

Ao falar sobre currículo escolar, seja em que nível de ensino ou modalidade da educação for, sempre é necessária ampla reflexão sobre as concepções que o definem e o explicam e que são consideradas quando da elaboração de documentos e propostas curriculares. Em outras palavras, é preciso ter clareza sobre o ponto de vista do qual partem gestores públicos e autores de materiais didáticos, por exemplo, quando constroem e/ou conduzem a construção de políticas de currículo, ou mesmo docentes da educação básica

quando selecionam e organizam conteúdos para suas aulas. E é importante que se diga, já em uma primeira aproximação sobre o que se entende por currículo, que compreendemos as políticas de currículo não somente como ações que dizem respeito ao Estado, às instâncias governamentais, mas também como atividades e práticas exercidas nas escolas e outros espaços educativos por educadores e equipes pedagógicas.

No caso da EJA, às concepções de currículo estão subjacentes as concepções relativas ao processo educativo com jovens e adultos trabalhadores. Portanto, uma dupla atenção deve ser dada quando se analisa uma proposta curricular, seja ela oficial ou não. Que concepções de currículo estão presentes na proposta apresentada? De que forma a EJA é encarada? Trata-se de currículo supletivo, crítico ou baseado em competências? Que implicações essas concepções terão na escolarização de jovens e adultos? Estas são importantes questões, pois ajudam a evidenciar não só a ideia de escola e de educação subjacentes, mas, principalmente, revelam a visão de mundo e o projeto de sociedade que se pretende desenvolver.

Nesse sentido, currículo é conflito, é disputa de sentidos e significados. Não é neutro nem livre de embates sobre política, cultura e sociedade. Projetos como o atual “Escola sem partido” apenas comprovam essa característica. E exatamente por ser permeado por essas questões, o currículo escolar não se restringe a uma lista de tópicos e temas disciplinares a serem reproduzidos por professores nas escolas. As relações humanas que se estabelecem no cotidiano das instituições educativas também revelam aspectos curriculares, uma vez que tais relações ensinam e fazem aprender sobre as relações sociais construídas historicamente.

Nesse ponto, a gestão escolar também é portadora de uma dimensão curricular. Ela pode ensinar o que é democracia ou o que é autoritarismo, o que é participação coletiva ou o que é assistencialismo, o que é autonomia ou o que é clientelismo. E não só a gestão da escola está em jogo, mas a gestão da educação pública como um todo. A implantação da proposta curricular de uma rede municipal, por exemplo, sem a participação de educadoras

e educadores, ou mesmo sem educandos e educandas, é, em si, uma questão de gestão a ser problematizada. Esse processo, e sua metodologia de discussão e elaboração, revela, por si só, a concepção de currículo que o embasa.

“O currículo tem que olhar para todo mundo” ou sobre práticas curriculares docentes

A frase que compõe o subtítulo foi proferida pelo autor de um dos trabalhos apresentados. Nela está implícito o caráter prescritivo que predomina quando se trata da seleção e organização de conteúdos escolares, dimensão privilegiada nos trabalhos e discussões que envolveram questões ligadas às disciplinas escolares e suas abordagens na EJA. Ao dizer isso, o professor e autor revela o quanto é necessário conhecer os alunos para que se possa pensar sobre a melhor prática curricular. Se são trabalhadores que estudam, o currículo de sua escolarização tem que considerar essa condição. É direito dos alunos da EJA um currículo específico que reconheça a autonomia dessa modalidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (DCNEJA) estabeleceram esse direito há 17 anos, quando foi promulgada, e ainda hoje discutimos a necessidade e a pertinência dessa perspectiva. Quando nos perguntamos sobre as razões que explicam a permanência do currículo supletivo que toma como referência o currículo para crianças e adolescentes, nos deparamos com a força da ideia de que escola é igual a criança, nos encontramos com a tradição seletiva dos conteúdos disciplinares e com a falta de autonomia docente que muitas vezes deixa professores inseguros e receosos por supostamente negarem educação de qualidade para os alunos da EJA. Nesse sentido, muitos consideram que a diferença do trabalho com jovens e adultos não está na seleção de conteúdos, que para eles teria que ser a mesma do ensino dito regular, mas na abordagem didática dos temas a serem trabalhados. Se é assim, onde está a especificidade curricular da EJA? Essa modalidade não demandaria outros temas e assuntos que fazem mais sentido para a vida de adulto que para vida de criança? É preciso refletir muito sobre isso.

E aqui a formação docente aparece com força. Seja inicial ou continuada, a formação não pode se restringir a mero treinamento para reproduzir propostas pré-determinadas sob o risco de desconsiderar vivências e reflexões que educadoras e educadores constroem ao longo de suas carreiras. A formação docente deve valorizar a prática, problematizar clichês, provocar reflexões e possibilitar a construção de subsídios para que a prática curricular na EJA se dê de forma mais próxima das necessidades de seus alunos. Para isso, formação e reflexão devem andar juntas e com foco na análise da prática docente e das políticas educacionais.

Entende-se ainda como formação continuada a existência na escola de espaços e tempos de discussão e de decisão coletiva em torno do que ensinar e aprender. O diálogo com os trabalhadores estudantes e com suas experiências de vida não pode se tornar clichê vazio e sem sentido. Para tanto, a tradição seletiva dos conteúdos das disciplinas escolares deve ser problematizada e reconsiderada para que se possa comportar a riqueza dos espaços e tempos vividos pelos jovens e adultos trabalhadores. O mesmo vale para a elaboração de livros e materiais didáticos.

É preciso dizer, no entanto, que, apesar das adversidades, muitos educadores e educadoras da EJA têm praticado currículo crítico, criativo e problematizador em diversas escolas e em outros projetos educativos. Muitos têm resistido e não têm sucumbido à lógica do currículo supletivo nem à lógica empresarial do currículo por competências. Essas práticas devem ser valorizadas e socializadas em momentos como o SELIEJA se propõe, especialmente no Espaço de Diálogo em questão.

Por fim, é importante assumir a discussão curricular como um dos principais eixos das políticas de EJA. Pois se precisamos avançar, e muito, quanto ao acesso à educação, precisamos na mesma proporção avançar no que diz respeito à permanência dos trabalhadores na escola. E para além de processos aligeirados e de certificação vazia, tão comuns hoje na modalidade, somente uma guinada na direção de um currículo dialógico, dialético, problematizador e emancipador é que se pode garantir às classes populares a

conclusão de um processo educativo com qualidade social referenciada e o conseqüente direito pleno à educação.

O CURRÍCULO NA/DA EJA: POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES DO CONHECIMENTO EM REDE

José Ricardo Carvalho

Introdução

Essa ideia do professor ir lá, dar uma aula, ficar na frente, os alunos copiando, ou ouvindo, isso não existe. [...] A gente precisa ter uma educação ligada com a vida, porque é pra isso que a gente aprende: pra viver melhor, pra ter mais prazer, ter mais eficiência, poupar tempo, não se arriscar...

Rubem Alves

Enquanto professor da EJA, me deparo constantemente com falas de alunos que remontam a trajetórias escolares interrompidas, que evidenciam percalços e fracassos como justificativa da exclusão e negação do direito à Educação. Nesse sentido, uma preocupação constante tem sido a de contribuir para a elevação da autoestima desses sujeitos, compreendendo-os não mais como “aprendizes”, mas como “sujeitos sociais e culturais, jovens e adultos” (ARROYO, 2005).

Em consonância com o Parecer CEB 11/2000, entendemos a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de Educação que visa a reparação de uma dívida histórico-social dos sujeitos que não tiveram acesso à escolarização, ou a possibilidade de prosseguimento de estudos, evadindo da escola. Neste aspecto, esses sujeitos não obtiveram acesso ao domínio da leitura, escrita e dos conhecimentos matemáticos formais como bens sociais. Agora eles retornam ao espaço escolar, pleiteando melhores condições para o exercício de sua cidadania, reivindicando um direito que outrora lhes foi negado, de modo que o acesso aos bens sociais se traduzam em maiores oportunidades, na garantia de um processo educacional que seja permanente, desenvolvendo e construindo conhecimentos, habilidades, competências e valores.

Assim, o referencial *epistemometodológico* adotado considera que as pistas *nos dos com os cotidianos*, expressas nos *saberes dizeres* de alunos, seguidas indiciariamente (GINZBURG, 1989), apontam para um entendimento de que a escola se constitui como um

espaçotempo de formação em que a expressão da multiplicidade e diversidade das experiências compartilhadas em redes (OLIVEIRA e ALVES, 2001), contribuindo para um outro entendimento do Currículo na/da Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo os sujeitos da EJA como diversos e plurais, legitimando alteridades.

Currículo e transdisciplinaridade: novos caminhos para o conhecimento.

Neste aspecto, o Currículo, para nós, deixa de ser entendido como uma prescrição de conteúdos e passa a ser entendido como uma rede complexa de tensões e negociações, por meio de conversas complicadas em que:

(...) os professores falam não só com seus estudantes mas com seus próprios mentores, suas próprias experiências e com seus conteúdos, pois os conteúdos em si mesmos são conversas. Embora num livro didático as conversas possam ser apresentadas como séries de fatos, elas representam um tipo de tentativa de acordo sobre o que é a verdade, sobre isso ou aquilo. (PINAR e SÜSSEKIND, 2013: 207)

Essas conversas, que são os conteúdos, evidenciam uma relação de poder e se constituíram como tal a partir de um processo histórico de divisão e compartimentalização do conhecimento, não mais dando conta de tentar explicar a realidade se continuarem a serem entendidas como saberes isolados, autônomos e autossuficientes.

Ao considerar as demandas sociais dos diferentes sujeitos da EJA, bem como as funções em que esta modalidade de Educação se assenta, pensamos o Currículo de outra maneira: reconhecendo a co-presença (SANTOS, 2007) e existência de uma pluralidade de formas de conhecimento pela superação de um pensamento abissal (Idem,2007), articulando cada vez mais os diferentes saberes, tanto os produzidos pelas Ciências quanto os advindos das diversas e múltiplas experiências de vida dos jovens e adultos, sujeitos da EJA, numa perspectiva ecológica entre eles.

Nesse sentido, apontamos a possibilidade de uma construção de um novo mapa curricular que, rompendo com a fragmentação, vislumbra entender as demandas dos

sujeitos da EJA como questões híbridas, através de um novo paradigma do conhecimento e saber, o rizomático. Paradigma que, através dos seus princípios:

[...] rompe, assim com a hierarquização - tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades de circulação – que é própria do paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e portanto múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. (GALLO, 2008. p. 27)

Dentro deste paradigma, a noção de transdisciplinaridade, desenvolvida por Félix Guatarri, permite um novo entendimento para a área do conhecimento: a possibilidade de novos trânsitos pelos territórios do saber “sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas” (Idem. p. 28). Sugerimos, assim, uma nova cartografia, um novo mapa curricular que pudesse permitir o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos e uma nova relação – de atravessamentos – entre eles.

Considerações Finais

A proposta dessa nova organização do Currículo na/da EJA, pensado em conjunto por dois professores no cotidiano deste CIEP no bairro da Penha, apresenta-se como uma possibilidade outra, no campo do Currículo da Educação de Jovens e Adultos, na tentativa de superar a compartimentalização e burocratização das disciplinas escolares, sugerindo novas possibilidades de *espaços tempos* de circulação de saberes, diferentes da estrutura básica da configuração dos Currículos Oficiais e prescritos.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005 a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: jun. 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Parecer CEB 11/2000. **Diretrizes Curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília: MEC, 2000.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: As raízes do paradigma indiciário**. São Paulo: Cia Letras, 1989

OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro, DP & A, 2001.

PINAR, William Frederick; SÜSSEKIND, Maria Luiza. ENTREVISTA COM WILLIAM F. PINAR. In: **Revista Teias: Dossiê Especial**. 206, v. 14, n. 33, p. 206-214, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. *Novos estud. - CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, Nov. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 Abril 2017.

CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE DUAS BARRAS: UMA ANÁLISE DA PARTICIPAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS) E DIRETORES(AS)

**Wesley Damásio Siqueira
Andrea da Paixão Fernandes**

Introdução

Nesse trabalho analisamos a participação dos professores(as) e diretores(as) no debate curricular da EJA de Duas Barras ocorrido em 2013. O resultado de um ano de discussões foi a primeira proposta de currículo construída coletivamente no município. Investigamos também a formação sócio histórica da EJA e buscamos apresentar um perfil do corpo docente da modalidade a fim de elucidar o contexto no qual a modalidade e o debate curricular estavam inseridos, pois discutir currículo implica em debater relações de poder.

Como suporte teórico para esta investigação, utilizamos conceito de Dialogo proposto por Freire (2013), assim como a disputa por Hegemonia debatida por Gramsci (1978). No campo do currículo nos amparamos em Lopes e Macedo (2011), assim como chamamos a atenção para as relações de poder presentes no currículo apresentado por Moreira e Silva (2001) para amparar as futuras discussões curriculares no município.

Consideramos também que debater a EJA significa pesquisar uma modalidade de educação voltada para a classe trabalhadora, portanto o conceito de Trabalho foi discutido a partir das perspectivas de Frigotto (2010), Saviani (2003) e Fernandez (1993). A fundamentação teórica dessa pesquisa também se ancora na Teoria das Representações Sociais apresentada por Moscovici (2003) e para a análise dos questionários, utilizamos a Análise de Conteúdos proposta por Bardin (1979) e Franco (2005).

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de se estabelecer orientações para uma revisão curricular organizada pelos professores, com ampla participação de alunos, comunidade e secretaria municipal de educação. Identificamos como limite neste trabalho

o número reduzido de participantes, uma vez que não coletamos as impressões dos alunos sobre a modalidade, o que seria de grande ajuda para a construção de um novo documento.

Metodologia

O caminho metodológico escolhido para a coleta e análise dos dados foi dividido em três momentos complementares. Tivemos como trabalho inicial a revisão de literatura nos campos da EJA e Currículo. Em um segundo momento realizamos a análise de documentos como diários de classe das escolas pesquisadas, legislações pertinentes à educação municipal, listas de presença das reuniões de planejamento dentre outros registros acerca do debate curricular e sua conjuntura.

De forma concomitante com a análise documental construímos um questionário semiestruturado que foi aplicado junto a 15 professores(as) e 5 diretores(as) que atuaram nas duas escolas municipais que concentravam as turmas de EJA entre 2013 e 2015. A aplicação dos questionários e a tabulação dos dados foram realizados pelo próprio pesquisador. Nesta etapa de trabalho aplicamos a Análise de Conteúdos a partir do agrupamento de perguntas para investigar as estruturas de poder presentes no contexto sócio histórico local.

Resultados e Discussão

A partir de questionamentos presentes nos questionários, procuramos identificar o que os(as) professores(as) e diretores(as) entendem como currículo para compreender melhor o documento produzido em 2013 e seus possíveis desdobramentos na direção de uma proposta libertadora para a Educação de Jovens e Adultos de Duas Barras.

Até o presente momento observamos que os(as) participantes apresentaram visões plurais sobre currículo, porém 12 dos(as) 15 professores(as) apontaram que o documento deve conter os “conteúdos”, “conhecimentos” e “assuntos” relativos às disciplinas. A centralidade dada aos conteúdos colaborou para o distanciamento do currículo de temas

mais relevantes para a modalidade como a reorganização dos tempos e espaços escolares mais adequados, as práticas e objetivos mais relevantes para a formação da classe trabalhadora bibrarense.

Utilizando-se da Análise de Conteúdo apresentada por Franco (2005), foi possível identificar que 55% dos participantes apontaram para a importância do currículo como norteador do trabalho. O interesse dos profissionais na organização uma revisão curricular de caráter coletivo foi de 60%, o que chamou a atenção em um município onde a fala dos profissionais de educação são silenciadas pelas relações de compadrio e perseguições políticas locais.

Considerando este elemento, analisamos também a interferência das estruturas de poder sobre o trabalho dos(as) professores(as) e diretores(as) e percebemos que 42,5% dos participantes denunciaram o baixo investimento e a falta de valorização profissional, por parte da prefeitura municipal, como um dos principais entraves no trabalho com a EJA. A partir deste e de outros indicativos trabalhamos com o conceito de currículo relacionado com as relações de poder, a cultura e a história, discutido por Moreira e Silva (2001).

Considerações Finais

Observamos que a centralidade nos conteúdos se apresenta como principal característica do currículo construído pelos(as) professores(as) e diretores(as) da Educação de Jovens e Adultos e a Coordenação da EJA durante o debate em 2013. Esta opção limitou a proposta a uma lista de conteúdos, porém os debates curriculares geraram importantes reflexões dos profissionais sobre temas como interdisciplinaridade, organização de projetos coletivos e os sujeitos que compõem a modalidade.

Apesar do silêncio imposto por relações desiguais de poder, os(as) professores(as) e diretores(as) da EJA de Duas Barras apresentaram, em sua maioria, uma disposição para o debate e uma crítica severa às relações de compadrio e indicações que limitam os processos

democráticos na educação municipal. Em um primeiro momento identificamos estas características como favoráveis a uma revisão curricular mais ampla.

Referências Bibliográficas

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília. 2ª Edição, Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.

PRÁTICAS CURRICULARES EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA EJA: O CASO DA OFICINA AO VENCEDOR AS BATATAS: ALIMENTAÇÃO E SAÚDE DE JOVENS E ADULTOS

Marta Bomtempo
Daiana Lenis
Mariana Cassab

Introdução

O Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudo da EJA (GRUPPEEJA/UFJF), além de atuar na pesquisa no campo do currículo e do ensino de ciências e biologia nessa modalidade, também tem se ocupado em produzir práticas e materiais. Este trabalho tem como objetivo específico socializar a elaboração e realização de uma oficina pedagógica e seu material de apoio intitulados “Ao vencedor, as batatas: alimentação e saúde de jovens e adultos”. Essa aconteceu entre os dias 23 e 24 de agosto de 2016, no contexto da Semana de Ciências, desenvolvida pelo Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF. O grupo trabalhou com alunos do 1º ano do Ensino Médio da EJA. Centrado no debate sobre saúde e alimentação, o trabalho teve como tema gerador a batata, e em torno deste, buscou problematizar a importância de compreendermos a história, composição nutricional, a procedência e formas de processamento dos alimentos que incluímos em nossa dieta a fim de avaliarmos as implicações de seu consumo na saúde individual e do meio ambiente.

Metodologia

A produção da oficina e seu material de apoio orientaram-se por princípios pedagógicos e políticos em sintonia com o definido por diretrizes curriculares para EJA (BRASIL, 2002), a saber: contextualização da temática escolhida à vida dos jovens e às questões que enfrentam em seu cotidiano; valorização dos seus saberes; integração de conhecimentos de diferentes áreas; mobilização de diferentes tipos de linguagem que estimulem o pensamento intelectual, os sentidos e a emoção; favorecimento da formação do pensamento crítico e de posicionamentos ativos dos educandos, a despeito de práticas

de mera cópia e memorização; estimulação da criatividade, do letramento e da prática de pesquisa e pensar a questão do trabalho como um princípio educador. Com base nessas perspectivas e a partir da organização de cinco momentos distintos de ação, buscou-se discutir a alimentação em uma perspectiva multidimensional.

A oficina em ação: desafios e contribuições

No primeiro momento da oficina “MESA DE DEGUSTAÇÃO”, o grupo foi convidado a se reunir em torno de uma mesa e degustar diferentes preparações de batata: (i) batata frita do Mcdonald’s; (ii) Batata frita de Saquinho; (iii) Batata calabresa; (iv) salada de batata crua e (v) batata cozida. A intenção era que os participantes se servissem livremente e, assim, promover uma atividade de integração e descontração da turma capaz de provocar uma primeira reflexão acerca dos hábitos alimentares. Esse momento foi especialmente importante, pois não conhecíamos os educandos. A atividade propiciou uma primeira aproximação e foi muito bem acolhida pelos envolvidos.

No segundo momento “DECIFRA-ME ANTES DE ME DEVORAR”, a intenção foi estimular os educandos a identificarem os diferentes componentes presentes em cada tipo de preparação da batata. Por meio de uma dinâmica de turma, cada educando recebeu papéis que nomeavam os componentes presentes nas preparações. No quadro-negro estava escrito o nome de cada tipo de preparação. O educando lia em voz alta o componente e indicava qual das cinco receitas esse componente pertencia através da fixação do cartão abaixo do nome da receita. Com essa atividade foi possível visualizar o quanto alimentos ultraprocessados apresentam uma série de ingredientes nocivos à saúde humana, o que ajudou os educandos a formularem questionamentos acerca de suas escolhas e consequência para a saúde.

Durante o terceiro momento “CONHECENDO MELHOR A MINHA SACOLA DE COMPRAS”, a turma foi dividida em quatro famílias (Nascimento, Silva, Souza e Pinto). Cada família recebeu quatro caixas e uma sacola de compras contendo embalagens, imagens e

fichas de diversos alimentos. O grupo teve que separar os itens da sacola segundo a classificação do Ministério da Saúde, que agrupa os alimentos com base no tipo de processamento que esse sofre antes de ser consumido, qual seja: (i) alimentos in natura e alimento minimamente processado; (ii) alimentos usados na preparação de outros: óleo, gordura, sal e açúcar; (iii) alimentos processados e (iv) alimentos ultraprocessados (BRASIL, 2014). Cada caixa representou um grupo alimentar e cada família tinha uma dieta mais rica em um destes 4 grupos. Ao final, cada grupo apresentou para toda turma o perfil alimentar de sua família e problematizou possíveis consequências para a saúde.

O quarto movimento “SABORES, HISTÓRIAS E NUTRIENTES: O QUE A BATATA TEM?” aconteceu no segundo dia. A partir de indagações acerca das preferências alimentares em relação à batata, os educandos foram provocados a perceber que no curso da história da alimentação humana, esse item alimentar nem sempre foi apreciado pela população mundial. Em seguida foi entregue um material didático composto por: (i) breve caracterização histórica da batata e sua biodiversidade e (ii) discussão sobre a composição nutricional desse alimento. A partir dessa problemática introduziu-se o conceito de amido.

No quinto momento “PIQUE ESCONDE DO AMIDO”, o objetivo foi realizar uma atividade experimental que permitisse discutir dimensões do método experimental e favorecer o reconhecimento da presença de amido em alimentos diversos presentes na dieta de cada educando. Com base no experimento e debate associar a ingestão de amido às necessidades energéticas de cada sujeito social. Antes de iniciar o experimento, solicitou-se ao educando o registro de sua hipótese em relação à presença ou não de amido nos alimentos da tabela. Posteriormente, foi colocada uma amostra de cada alimento em uma placa de Petri e aplicada três gotas da solução de Iodo. Individualmente, cada educando anotou a coloração que a reação resultou. Com base na análise dos resultados, foi solicitado aos alunos que registrassem suas conclusões e foram feitos questionamentos do tipo: Quais tipos de alimentos possuem amido? No caso de uma pessoa que deseja perder peso, quais desses alimentos devem ser evitados?

No contexto da oficina, avaliamos, portanto, o quanto é importante conhecer os educandos a fim de melhor envolvê-los na atividade. Alguns estudantes, por exemplo, recusaram-se a realizar a atividade ou exigiram uma atenção mais individualizada. Em contrapartida, outros demonstraram grande interesse pelas atividades propostas, mas que ainda assim exigiram um esforço didático de sintetização e registro dos conhecimentos mobilizados. Defendemos que as práticas não são educativas por si mesmas, pelo contrário, exigem uma disposição do educador no intuito de organizar didaticamente as conclusões produzidas no curso das ações. Diálogo e reconhecimento dos educandos da EJA como sujeitos ativos e pluralizados é fundamental nesse movimento.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na etapa do Ensino Médio.** Brasília-DF, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0041_2002.pdf

BRASIL. Ministério da Saúde. **Guia Alimentar para a População Brasileira.** Brasília -DF, 2014. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/images/pdf/2014/novembro/05/Guia-Alimentar-para-a-pop-brasiliera-Miolo-PDF-Internet.pdf>

OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS ESCRITOS

**Ana Carolina Costa Resende
Wallace Victor Sales Tolentino
Mariana Cassab**

Introdução

A Educação de Jovens e adultos é um direito para todos aqueles que por algum motivo não concluíram seus estudos na idade esperada. Segundo dados do IBGE, existem 13,4 milhões de analfabetos no Brasil, sendo que 2,2 milhões estão na faixa de 20 a 40 anos e 500 mil na faixa de 10 a 19 anos (IBGE, 2012). A distorção idade-série alcança a percentagem de 13,2% nos anos iniciais, 26,8% nos anos finais e 27,4% no ensino médio (INEP, 2015). Ou seja, estamos diante de uma realidade alarmante que evidencia a importância dos estudos feitos nessa modalidade de ensino. Mesmo assim, Porto e Teixeira (2014) dão testemunho da escassez de investigações específicas nas áreas do ensino de ciências e biologia, bem como da produção de materiais e práticas. O trabalho em questão tem como objetivo enfrentar esse quadro e investir na compreensão dos processos de construção curricular nas aulas de ciências e Biologia na EJA. Para tal busca, realizou-se uma primeira análise de produções curriculares e documentos escritos relacionados ao curso de Educação de Jovens e Adultos ofertado no Colégio de Aplicação João XXIII.

Balizas teórico metodológicas

O presente trabalho é um recorte da pesquisa “O ensino de ciências na Educação de Jovens e adultos: Uma leitura curricular”, que visa compreender os processos de construção curricular em Ciências e Biologia na Educação de Jovens e Adultos, com esforço centrado nas ações de construção curricular dos educadores e gestores da EJA. O enfoque aqui é apresentar uma análise preliminar de um conjunto de materiais escritos disponibilizados por uma das professoras entrevistadas: 8 planos de ensino; 6 materiais didáticos produzidos

para os educandos da EJA; 15 instrumentos avaliativos; 4 relatos docentes e 3 atas de reunião. Esses testemunham produções curriculares feitas pelos próprios educadores da instituição parceira da pesquisa: o Colégio João XXIII. Perspectivado pela teoria crítica do currículo, que enfatiza o caráter social e de poder de toda produção curricular (ARROYO, 2011; GOODSON, 1997) e pelas noções de conhecimento escolar (LOPES, 1999) e cultura escolar (FORQUIN, 1993), foram construídas categorias de análise, que procuram investir no entendimento das seguintes dimensões: i) relação entre as diretrizes governamentais para EJA e o fazer do educador; (ii) da cultura escolar do Colégio João XXIII que condicionam as decisões e práticas curriculares; (iii) da identidade de formação e perfil sócio cultural do docente e suas concepções que marcam a ação curricular; (iv) do processo de produção curricular no que tange a seleção, organização e mediação dos saberes e práticas na EJA e (v) das relações interpessoais estabelecidas entre os atores sociais da EJA na escola. Em virtude do limite dessa produção, são apresentadas de forma mais generalizada algumas das conclusões que a análise sugere. Em um segundo momento interpretativo, a intenção é cruzar as análises produzidas para as fontes diversificadas manejadas no estudo a fim de responder as perguntas da investigação.

Primeiras incursões analíticas

Documentos escritos, em especial aqueles elaborados pelos próprios educadores, configuram-se como fontes ricas para o estudo do currículo e testemunham os saberes e fazeres docentes. É possível perceber na análise desses documentos o quanto há na expectativa de trabalhar os conceitos em ciências e biologia relacionados ao contexto de vida dos educandos. Contudo, os materiais didáticos produzidos e os conteúdos elencados nos planos de ensino indicam um conjunto bastante amplo de conteúdos e uma abordagem que privilegia a mobilização de muitos termos científicos, que pouco se diferenciam do currículo ministrado no ensino dito regular. Nesse processo de construção curricular que dão existência ao ensino de ciências na EJA, as forças seletivas que estão em disputa

movem-se entre a vontade e afinidade do professor a algum conteúdo e o interesse e a demanda dos alunos. Tudo isso diante de um quadro de tempo de aprendizagem e de tempo de carga horária que tomam o currículo de outra modalidade como parâmetro.

Afirma um educador em seu relato:

De maneira geral, tenho sentido grande incapacidade de prover esses alunos com os conteúdos previstos para suas respectivas etapas de aprendizagem. Refletindo comigo mesmo, fiz o cálculo de que eles têm cerca de 16,6 % das aulas que eu tive no meu ensino médio, sendo assim é impossível dar conta de cobrir 100% da matéria. Tenho dado meu máximo, mas dificuldades inatas dos alunos ajudam ainda mais na desaceleração do ritmo de aprendizagem em sala de aula.

Enquanto que discursivamente há a preocupação com valorização da integração dos conhecimentos abordados à vida dos educandos, conforme sugerem as políticas educacionais para EJA, questões centrais dessas mesmas políticas não aparecem nos documentos analisados, tais como a questão do trabalho e da interdisciplinaridade como princípios curriculares centrais.

Os educadores parecem mais sensibilizados pelas questões de disciplina discente, dificuldade de aprendizagem e o tempo restrito de aula para o trabalho com o conteúdo. Diante desse quadro, procuram empregar recursos metodológicos diversificados (como vídeos, filmes e aulas práticas) e estratégias avaliativas diversas que vão desde a aplicação de provas até a realização de seminários e atividades individuais e/ou em grupo ao longo do semestre.

Considerações finais

As primeiras incursões analíticas indicam que em relação às produções curriculares existe uma oscilação entre o esforço de contemplar os interesses dos educandos e os desafios de superar ordenamentos curriculares identificados com o ensino dito regular. Nessa linha, a disposição para a escuta dos educandos parece deparar-se com a dificuldade

de questionar arquiteturas curriculares elaboradas para outra modalidade de ensino e as questões que a dita indisciplina discente produz para o curso da aula

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel González. **Currículo, Território em disputa**. Petrópolis: vozes, 2011.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2013**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Brasília, 2013. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf> Acesso em 30 Mar às 19:47hrs.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOODSON, Ivor. **Tornando-se uma matéria acadêmica**: padrões de explicação e evolução. A construção social do currículo. Lisboa: Educa, 1997.

IBGE. **Taxa de analfabetismo segundo os grupos de idade e o sexo**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2012. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=149> Acesso em 30 Mar às 19:54hrs.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

PORTO, Maria de Lourdes Oliveira; TEIXEIRA, Paulo Marcelo Marini. **Ensino De Biologia Na Educação De Jovens E Adultos (EJA)**: Um Estudo De Revisão Bibliográfica. Revista da SBEnBIO. V-7. Niterói, 2014

O CURRÍCULO DO PROGRAMA NOVA EJA PARA O ENSINO DE FÍSICA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Sandro dos Santos Pinto

Introdução

A EJA se constitui historicamente como a educação destinada às frações da classe trabalhadora que desempenham papéis no cenário produtivo que não demandam maiores investimentos do Estado (RUMMERT, 2007; ALVARENGA, 2015). Integra a este caráter a tendência do aprofundamento da fragmentação das políticas destinadas à modalidade, reiterando sua natureza efêmera e compensatória, como o Programa Nova EJA, implementado a partir de 2013 na rede pública estadual. Neste contexto, nos perguntamos: quais são (im)possibilidades formativas do programa Nova EJA, sob a perspectiva da formação humana enquanto princípio educativo, no ensino de Física?

Metodologia

Condizentes com os princípios do materialismo histórico-dialético (KOSIK, 1976), entendemos que os documentos oficiais, o material didático e as falas dos docentes constituem material enunciativo (BAKHTIN, 2006), expressão da totalidade da vida. Analisamos, assim, os seguintes materiais: Relatório de Gestão e Políticas Públicas da SEEDUC (RIO DE JANEIRO, 2014a, 2014b), Manual do NEJA (RIO DE JANEIRO, 2015), material didático para o ensino de Física e entrevistas com docentes. Na análise do material didático, cotejamos com as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2011, 2012).

Resultados e discussão

No Relatório de Gestão fica explícita a escolha da SEEDUC por valores hegemônicos dentro das políticas públicas recentes no âmbito da educação, caracterizadas pela ênfase na eficiência econômica, na gestão empresarial e na meritocracia. De acordo com o relatório, o NEJA, constitui uma das ações para a resolução da elevada distorção idade-série.

No manual do NEJA encontramos a proposta de organização curricular em módulos semestrais, intercalando Ciências Humanas (módulos I e III) e Ciências da Natureza (II e IV). Língua Portuguesa e Matemática são ofertadas em todos os módulos. O programa pretende forjar um trabalhador condizente com as ditas demandas sociais do século XXI, tendo vista a importância dada ao desenvolvimento de habilidades e competências para o mundo do trabalho e social.

O material didático consiste em um conjunto de livros do aluno e material do professor. Para o aluno, são disponibilizados 4 volumes; cada um deles aborda as Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia). São dois volumes para o módulo 2 e dois para o módulo 4. Salta aos olhos o volume de conteúdos e o pouco tempo de encontro disponibilizado pelo programa, sendo um indício do aligeiramento do ensino. Ao longo da leitura dos livros, percebe-se um grande descaso na forma da apresentação. A quantidade de erros é tão grande que uma ou duas leituras do material já seriam suficientes para deixar claro o desleixo da edição. Além disso, são poucas e precárias as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e história. O material didático pouco se preocupa em se vincular à realidade dos estudantes da EJA.

Das entrevistas, verificamos diversas motivações para o ensino de Física, como a compreensão dos fenômenos naturais e tecnologias cotidianas. Todavia, ficou-nos clara a centralidade da preparação para o mercado de trabalho como objetivo do ensino. Identificamos no campo de pesquisa a presença de docentes de outras áreas (Química e Matemática), uma prática comum na rede estadual de ensino. Notamos forte tendência de resumir o ensino de Física à resolução de problemas matemáticos, em detrimento à conjugação da prática social dos estudantes com os conteúdos físicos.

Considerações finais

A marca de classe no NEJA se dá de formas diversas: no tipo de intervenção do Estado na EJA, através de programa em vez de uma política de Estado; na desconsideração

da experiência dos pesquisadores da EJA, docentes e estudantes jovens e adultos na elaboração do material didático e na orientação da formação continuada; nos aspectos relacionados à relação quantidade/qualidade do livro didático, bem como o enfoque conteudista do material, que elide à historicidade do conhecimento físico, seus desdobramentos tecnológicos, sociais e ambientais, e à prática social do estudante; na tendência a resumir o ensino de Física à resolução de problemas matemáticos, por efeito do material didático e pela ação de docentes não-especialistas.

As evidências apontam para uma formação humana empobrecida, devido à obstrução do acesso aos conhecimentos físicos – parte da riqueza não-material, produzida social e historicamente.

Referências Bibliográficas

ALVARENGA, M.S. Plano Nacional de Educação: contrapontos à forma jurídica sujeito de direito na educação de jovens e adultos. **Trabalho Necessário**, v. 1, p. 103-125, 2015.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

RIO DE JANEIRO, Secretaria de Estado de Educação. **Relatório de Gestão e Políticas Públicas 2014** – parte 1, 2014a. Disponível em:

<<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2247397/DLFE72622.pdf/RGPP2014Parte1.pdf>>. Acesso em: 28 março 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório de Gestão e Políticas Públicas 2014** – parte 2, 2014b. Disponível em:

<<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/2247397/DLFE72623.pdf/RGPP2014Parte2.pdf>>. Acesso em: 28 março 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Manual de orientações Nova EJA**, 2015.

Disponível em: <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/eja/manual-eja.pdf>>. Acesso em: 28 março 2015.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, nº 2, p. 35-50, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 422-433, 2010.

EDUCAÇÃO FÍSICA DA EJA: RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO E DA DOCÊNCIA – COMO GARANTIR O ACESSO DE IRENES, FRANCISCOS, MARIAS E SEVERINOS AOS CONTEÚDOS DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTOS

Marcelo Souza

Introdução

A Educação Física foi incluída como componente curricular obrigatório na educação básica a partir da LDB 9.394/96. Desde então, passou a ser disciplina obrigatória pelos níveis e modalidades de ensino. Entretanto, abriam-se exceções aos estudantes dos cursos noturnos, tornando a prática facultativa. Em 2003, a Lei 10.793 alterou-se a redação do artigo 26, parágrafo 3º, da Lei nº 9.394/96, e incluiu-se a Educação Física como disciplina obrigatória em toda a educação básica, inclusive no ensino noturno.

A justificativa do estudo não é só para atender as necessidades legais (BRASIL, 1996; 2003a) com relação à Educação Física da EJA, mas também para construir proposta pedagógica adequada às características dos(as) alunos(as) jovens, adultos e idosos, garantindo-lhes espaços de apropriação de saberes e construção de conhecimentos. Além de servir como estímulo para adoção de um estilo de vida mais ativo, que garanta não só mais saúde e qualidade de vida, mas melhore sua autoestima e amplie suas relações interpessoais. Portanto, entende-se a Educação Física escolar da EJA como disciplina que introduz e integra o(a) aluno(a) na cultura corporal de movimento, a partir de suas experiências no contexto. (BRASIL, 2003b).

Garantir as vivências corporais em propostas de ensino e aprendizagem que considerem as experiências dos(as) alunos(as) no seu contexto histórico-social, a heterogeneidade do grupo e os conteúdos da cultura corporal de movimentos bem como ‘sistematizar’ uma prática pedagógica para Educação Física da EJA (BRASIL 2003b; 1997; 1998; 2000) foi o objetivo deste estudo.

Metodologia

A pesquisa, quanto à natureza é uma pesquisa aplicada, com objetivo de gerar conhecimento para aplicação em situações práticas dirigidas para soluções de problemas. Quanto à forma de abordagem, é uma pesquisa qualitativa, considerando relação dinâmica entre o mundo, a realidade e o sujeito. Com relação aos objetivos, a pesquisa foi realizada segundo pesquisa exploratória, que visa a proporcionar maior familiaridade do problema com vistas a torná-lo mais explícito. Quanto aos procedimentos técnicos, utilizaram-se elementos da pesquisa documental, bibliográfica e de campo para formulação das hipóteses e registro do estudo. (GIL, 2002).

Resultados e Discussão

Aplicar como referencial pedagógico as práticas corporais utilizadas no ensino regular para fundamentar a Educação Física da EJA não atende as especificidades do grupo. Dessa forma, pode-se registrar com o presente estudo a necessidade de práticas específicas para Educação Física da EJA, observando a heterogeneidade do segmento. É importante salientar também que documentos específicos apontam para construção de um “modelo pedagógico próprio”, de acordo com as funções da EJA (reparadora, equalizadora e qualificadora ou permanente). (PARECER CNE/CEB 11/2000).

Com relação à análise dos resultados, é possível constatar a importância das aulas de Educação Física da EJA, como mostram dados específicos. Em torno de 75% dos(as) alunos(as) indicaram que fazem atividades físicas ou exercícios físicos fora da escola, independentemente da frequência estabelecida. Outro dado indica a preferência dos(as) alunos(as) em relação às atividades práticas ou teóricas. O resultado mostrou a preferência por aulas equilibradas entre teoria e prática (em torno de 60%), reforçando a importância do conhecimento relacionado com a prática.

Identificou-se também atividades com as quais o(a) aluno(a) não se sentiu bem ou não gostou de executar. O objetivo era perceber se as estratégias adotadas estavam sendo

corretas de acordo com a especificidade do público atendido. O resultado mostra que em torno de 83% dos(as) alunos(as) não registraram qualquer intercorrência durante as aulas, mostrando efetividade e pertinência das práticas escolhidas.

Com relação às sugestões de atividades dos(as) alunos(as) para serem realizadas nas aulas teóricas e práticas, o estudo mostrou que em torno de 65% dos(as) alunos(as) pesquisados(as) apresentaram novas sugestões. Dentre as quais destacamos: aula de dança, capoeira, brincadeiras infantis (recordar) e ginásticas.

Considerações Finais

A sistematização do currículo com o objetivo de garantir o acesso de Irenes, Franciscos, Marias e Severinos aos conteúdos da cultura corporal de movimentos não envolve regras rígidas metodológicas, apenas atende às demandas de um sistema voltado para a escolarização de jovens e adultos. A sistematização pauta-se fundamentalmente nos pressupostos críticos e pós-críticos do currículo (SILVA, 2011), apoiando-se numa política em respeito à diversidade e às diferenças dentro da cultura escolar, por meio das manifestações da cultura corporal de movimentos, mas também das tendências pedagógicas da Educação Física escolar, possibilitando a ressignificação do currículo para adequação ao planejamento da Educação Física da EJA (DARIDO e RANGEL, 2005; DARIDO, 2003).

Com os resultados apresentados, nota-se que com a construção de prática pedagógica específica foi possível ver Irenes, Franciscos, Marias, Severinos e tantos(as) outros(as) usufruírem criticamente dos conteúdos da cultura corporal de movimentos, construindo suas identidades corporais, realizando práticas, sendo felizes, melhorando sua autoestima, seu rendimento escolar, suas relações sociais. Além de possibilitar também aos(as) alunos(as) a adoção de um estilo de vida mais ativo fora da escola.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Educação física na educação de jovens e adultos**. 2003(a).

_____ **Lei. 9.394/96**

_____ **Lei. 10.793/2003(b)**

_____ **Parecer CNE/CEB 11/2000**

_____ **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física. Brasília: MECSEF, 2000.

_____ **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos parâmetros curriculares nacionais (segundo segmento). Brasília, 1998.

_____ **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos parâmetros curriculares nacionais (primeiro segmento). Brasília, 1997.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola:** implicações para prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

_____ **Educação Física na escola:** questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** Uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

O CURRÍCULO DE MÚSICA NO CEJA MARÉ

Marcelo Moraes de Aragão

Introdução

A presente pesquisa traz reflexões sobre o currículo de música na Educação de Jovens e Adultos. Procurei investigar minha prática docente no CEJA MARÉ, buscando referências em diversos autores, entre os quais Paulo Carrano (2007), Paulo Freire (1996), Jane Paiva (2006) e Murray Schafer (1991), que discutem sobre educação, EJA, música e currículo.

Além da minha concepção curricular, que reflete diversas vivências musicais dentro e fora do meio acadêmico, pretendo dar luz ao que pensam outros importantes sujeitos: os educandos. Procurei interfacear o que pensamos: eu, os autores citados e os alunos sobre a prática musical neste contexto escolar. Desta forma, a investigação remete a uma questão principal: Qual a percepção dos alunos do CEJA MARÉ em relação ao currículo de Música? Não é farto o material disponível para consulta a respeito do ensino-aprendizagem de Música na Educação de Jovens e Adultos. Daí a relevância desta pesquisa, que pretende contribuir com aqueles que almejam se debruçar sobre o tema. Ao trazer reflexões sobre atividades teóricas e práticas realizadas em aula, é possível adquirir conhecimentos para analisar, criticar e melhorar minha prática docente e, quiçá, auxiliar no desenvolvimento de outras futuras pesquisas sobre currículo de música na EJA.

Será que estas aulas de música dialogam com os interesses dos educandos? É o que pretendemos investigar neste estudo.

Metodologia

Para analisar como os alunos percebem as aulas de música, utilizei um questionário, composto de catorze questões, que foi respondido por trinta e cinco alunos da nossa unidade escolar. Este número representa 60,3% dos cinquenta e oito estudantes que

frequentaram ao menos uma aula de música, entre os dias dezesseis de outubro e treze de novembro de 2015, mas as questões foram respondidas apenas nas datas mencionadas.

É claro que sendo eu, ao mesmo tempo, professor e pesquisador, torna-se um grande exercício problematizar minha própria prática. Ainda assim, é válido o esforço de tentar observar “de fora” minhas aulas, sobretudo pelo estudo do que os educandos sinalizaram.

Resultados e discussão

Ao analisar os questionários foi possível conhecer um pouco mais do que pensam nossos alunos. Foi enriquecedor observar como eles são sujeitos heterogêneos, com gostos musicais distintos e têm na escola um lugar de possibilidades, onde buscam ferramentas e oportunidades para melhorar suas condições de vida.

Entre os estudantes que preencheram o questionário, 91% consideram que as aulas de música são importantes ou muito importantes na formação escolar. Já 51% deles consideram que estas aulas atendem às expectativas e 34% que atendem parcialmente. Para 48%, a prática de canto é a parte preferida das aulas. Sobre a divisão de aula em duas partes (teórica e prática), 85,8% responderam “bom, pois a aula fica mais dinâmica”. Este fato parece ser um indício de que esta é uma boa abordagem para as aulas de música na EJA.

É curioso como o mesmo número de alunos considera tanto atividades práticas, como teóricas como as mais importantes para a própria formação. Também é relevante o fato de que a maioria deles (60%) não tocava instrumentos musicais antes de participar das aulas. Entretanto, todos eles responderam que costumam ouvir música. Isto reflete como a música tem força em nossa cultura e tem um enorme poder de mobilização.

A respeito do gosto musical preferido, 40% escreveram gospel; 22,8% preferem pop; 20% música sertaneja; com menores percentuais também foram citados: romântica, forró, rap, MPB, rock, samba, e outros.

Considerações Finais

Foi possível constatar como são múltiplos os perfis e interesses dos alunos de música do CEJA MARÉ, que responderam ao questionário aplicado no final do ano letivo de 2015.

A maioria sinalizou que a escola pode trazer um efeito positivo em suas vidas, eles têm a esperança de melhorar suas condições de vida a partir da escolarização formal. Também a maior parte deles valoriza a existência das aulas de música na escola, e entende de forma positiva a divisão da aula entre atividades teóricas e práticas. Este fato parece indicar que este é um bom caminho a seguir, visto que diferentes sujeitos, com interesses diversos, se sentem contemplados nas aulas.

Mesmo que seja uma utopia acreditar que contribuimos de forma sensível para a melhoria de vida de todos os nossos estudantes, talvez isto seja possível para alguns, o que já compensa a tentativa.

A partir das ideias aqui desenvolvidas, outros estudiosos poderão se referenciar, criticar e ampliar suas reflexões, buscando novos olhares sobre suas práticas pedagógicas, assim o desejo é contribuir com os debates sobre a Música na EJA.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série, v. 3, 2002.

CARRANO, Paulo C. Rodrigues. 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**, 2007.

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

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Autores Associados, v. 11, n.33, 2006.

A PRÁTICA INTERDISCIPLINAR DE ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: A ESPECIFICIDADE DE UM FAZER PEDAGÓGICO

José Carlos Lima de Souza

Introdução

As disciplinas História e Geografia num único componente disciplinar na grade curricular do PEJA – Programa de Educação do Jovens e Adultos da Cidade do Rio de Janeiro constitui o problema investigado, uma vez que há resistência por parte dos docentes que atuam na disciplina, na sua maioria, licenciados e concursados para trabalhar em apenas uma das duas disciplinas. Esta pesquisa tem como objetivo investigar as seguintes questões: o ensino da História e Geografia unificadas numa única representa um prejuízo em termos de conteúdos para a formação dos alunos do PEJA? Se representa, qual é o prejuízo? Como e por que se dá esse prejuízo? O que se perde e o que se ganha de cada um dos conteúdos das duas disciplinas nesta unificação? Qual é a opinião dos alunos sobre essa situação?

Nosso estudo considera o que Oliveira (2003, p.1) afirma: “(...) que os professores tecem suas práticas cotidianas a partir de redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de regulação e emancipação”. Paiva (2012) destaca em primeiro lugar o fato de que a horizontalidade nas relações entre sujeitos devem ser um dos fios condutores da permanente construção e constituição da identidade destes sujeitos, uma vez que o potencial que se oferece à dimensão formativa do ser sujeito se apoia essencialmente na troca de experiências, segundo Freire (2001). Deste modo, a concepção de conhecimento tecido a partir da ideia de redes/enredamento favorece a valorização da troca entre pares, entre pares e formadores e, por fim, igualmente importante entre educadores e educandos, respeitando a diversidade de saberes que se constroem a partir das suas experiências como indivíduos que buscam a todo custo a condição de tempo cidadãos, sujeitos de direitos. Paiva (2012) levanta um amplo leque de práticas que valorizam a equidade nas relações, em que são quebradas todas aquelas formas de

hierarquização, que reproduzem formas de silenciamentos e esquecimentos por um lado, e selecionamentos e valorizações pelo outro, levando a que muitos saberes práticos nascido da experiência cotidiana sejam desconsiderados como saberes relevantes diante de uma perspectiva de valorização de outros saberes conteudistas legitimados academicamente por uma lógica hierarquizante que subordina a prática à teoria verticalmente, segundo Morin (2002).

Metodologia

A tessitura do conhecimento em rede se mostra muito mais propensa à abertura dos projetos de trabalho, às práticas de ensino interdisciplinares e transdisciplinares, à reorganização curricular, e ao processo avaliativo segundo uma organização mais dialógica com os sujeitos educandos que são conosco, os docentes, os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, tendo o direito e até o dever de atribuir ao conhecimento construído múltiplos significados, uma vez que possuem uma lógica e um sentido próprio, mas quem nem por isso deixar de ter legitimidade. No nosso caso, como docente em História e Geografia no PEJA, observamos o quanto as tentativas de cerceamento da liberdade pedagógica e da responsabilidade docente nos caminhos percorridos didaticamente, pensados por Freire (1996) podem ser violentados quando práticas reguladoras como as que pretendem projetos como o Escola Sem Partido forem dominando os cenários cotidianos da EJA no chão das escolas. Estabelecemos, então, uma ponte entre a pesquisa-ação em André (2001) e a experiência como noção de aprendizado abordada por Larrosa Bondía (2002):

(...) A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”. (p. 24)

Estabelecendo um aparente contraponto com Paulo Freire, Larrosa Bondía (2002, p. 24), ressalta que “(...) o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”. Contudo, indo ao encontro de Freire, Larrosa Bondía (2002, p. 26) afirma que “(...) somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Eis aqui um caminho para ampliarmos as condições de avaliação do resultado do trabalho docente, desenvolvendo instrumentos de abordagem capazes de proporcionar aos colaboradores de nossas pesquisas – entrevistados, observados e/ou avaliados, sejam eles alunos(as), professores(as) e/ou demais profissionais de educação envolvidos com a EJA – manifestar de modo mais crítico, mais livre, autônomo e criativo suas reflexões acerca de como se sentem, sempre que possível desenvolvendo com eles a prática autoavaliativa, aprimorando-a e amadurecendo-a, de modo que eles possam realmente tirar proveito desta experiência e realmente fazer um balanço dos ganhos alcançados e dos ainda não alcançados, além da importância para suas vidas daquilo que estudam, fazendo com que tenham a coragem de se colocar com sinceridade, expressando suas necessidades, como veem a realidade da sala de aula, debatendo esta questão.

Resultados e discussão

Vimos, portanto, a pesquisa na dimensão formativa, necessária ao educador, uma vez que também cabe a ele a tarefa de levar à frente processos de diagnose, ouvindo todos(as) aqueles(as) com quem compartilha o cotidiano da educação, de preferência com instrumentos, metodologia e pressupostos teóricos adequados para que o trabalho pedagógico se reflita de forma mais direta na vida e nas representações sociais dos sujeitos educando da EJA, podendo inclusive avaliar sua extensão. Tendo em vista as inquietações que me levaram à discussão anterior em defesa da História e da Geografia como uma disciplina unificada, procurei na pesquisa propor um momento de reflexão com os próprios alunos, acreditando sempre que eles, sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, têm

plena capacidade de opinar e debater, de forma madura e comprometida a respeito do assunto, algo que, ao meu ver, também é do interesse deles. Pretendia, portanto, abrir um espaço no nosso cotidiano escolar para um diálogo franco e sincero que pudesse nos dar caminhos para uma reflexão crítica acerca da questão em foco, que é a unidade das disciplinas, preparando um questionário semiestruturado que possa dar não só indicadores do que pensam os alunos a respeito da questão, mas também de como avaliam o ensino de História e Geografia do qual fazem parte, suas impressões e expectativas, mantendo-me aberto às respostas discursivas que abram a porta para uma opinião mais pessoal e particularizada, que possa me surpreender, valorizando a perspectiva idealista/qualitativa.

Considerações finais

Nesta reflexão provisória reafirmamos nossa preocupação de que no fundo, o que sustenta a defesa de muitos colegas em relação à separação das disciplinas de História e Geografia ainda venha a ser um *habitus* positivista que atravessa a prática docente nesta modalidade de educação, fazendo com que se imagine estar diante de alunos do tipo ideal weberiano, um livro em branco aristotélico, daí muito dos dilemas presentes quando pensamos em sucesso escolar, permanência escolar, etc., algo que tanto desejamos. Precisamos, portanto, mudar as perguntas sobre os sentidos das práticas pedagógicas, indagando sobre o significado que se quer dar às mesmas e termos a coragem de buscar identificar qual é o significado que elas efetivamente têm para os educandos, visto a enorme satisfação dos alunos com a disciplina unificada.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. Nº 113, Porto Alegre, p. 51-64, 2001.

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

_____. Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. In: **Política e Educação**, São Paulo, Cortez, 2001, p. 40-43.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED; Autores Associados, n. 19, p. 20-29, jan./fev./mar/abr. 2002.

MORIN, Edgard. Articular os saberes. In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite (org.). **O Sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 65-80.

OLIVEIRA, Inez Barbosa. Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar, **Anais da 26ª Reunião Anual da ANPEd**. Novo governo, novas políticas? Poços de Caldas, de 5 a 8 de Outubro de 2003.

PAIVA, Jane. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-96, jan./jun. 2012.

OS LIVROS DIDÁTICOS DE SOCIOLOGIA PARA EJA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO: PROBLEMATIZANDO ALGUMAS QUESTÕES ACERCA DA ELABORAÇÃO DESTES E SEUS CONTEÚDOS

RACHEL ZEITOUNE

O presente trabalho é fruto da minha pesquisa de mestrado, em andamento, cujas descobertas já subsidiam algumas reflexões acerca do ensino de Sociologia na EJA da rede pública estadual do Rio de Janeiro, seus livros didáticos e seu currículo. No presente texto, apresentarei resultados parciais obtidos com a análise minuciosa dos livros didáticos e das entrevistas realizadas com os autores destes. Com esta metodologia aliada à leitura de textos sobre EJA (JARDILINO e ARAÚJO, 2014; SOUZA e SALES, 2011; FREIRE, 1996), Currículo (SILVA, 2010; APPLE, 2006; BERNSTEIN, 1996) e Ensino de Sociologia (MAÇAIRA, 2017; DO DESTERRO, 2016; HANDFAS, MAÇAIRA e FRAGA, 2015), busco compreender como o conhecimento oriundo das Ciências Sociais, em nível acadêmico, é recontextualizado tomando a forma de uma disciplina escolar, mais especificamente, a Sociologia, em nível médio, para jovens e adultos.

Como professora de Sociologia e integrante do LABES (UFRJ) que concentra estudos sobre ensino de sociologia, a institucionalização da disciplina e seus recursos didáticos, indico que minha pesquisa versa sobre os livros didáticos de sociologia oferecidos aos/às estudantes da EJA. Realizar uma análise do perfil destes estudantes e caracterizar essa política promovida pelo governo do estado tem o intuito de lançar luz no cenário em que foram produzidos esses livros e para quem eles foram pensados. Deste modo, a articulação da leitura de documentos oficiais, passando pela análise dos 4 livros de sociologia da EJA, bem como as entrevistas realizadas com os/as professores envolvidos/as na elaboração dos livros oferecem uma gama de informações muitíssimo relevantes para compreender as condições em que se encontra a EJA fluminense.

Estudar livros didáticos é de suma importância pois eles são, regularmente, os únicos objetos para leitura/pesquisa a que os/as estudantes da escola pública têm acesso (e há

estudos que indicam que muitos professores também planejam suas aulas com base nos conteúdos dos livros!) e também porque o Brasil investe valores altíssimos - por vezes mais de 50% de todo o faturamento da indústria editorial brasileira (CASSIANO, 2013 apud MAÇAIRA, 2017, p. 117), na aquisição de livros didáticos destinados às escolas públicas.

No caso do Rio de Janeiro, é preciso destacar que verificamos o papel fundamental da Fundação Cecierj que vai desde a seleção/contratação de professores/pesquisadores para elaboração dos cursos de formação dos docentes desta modalidade de ensino, passando por elaboração de plataformas virtuais de ensino-aprendizagem e, por fim, a criação de currículos e livros didáticos. Dentre esses professores, há aqueles das redes estadual, federal, da educação básica e do ensino superior - o que nos aponta que a cisão entre escola e universidade não é uma realidade absoluta, haja vista este trânsito, nestes espaços, realizado pelos autores dos livros analisados.

Minha reflexão também vai no sentido de compreender se o conhecimento das Ciências Sociais, em nível universitário, se relaciona, de alguma forma, com a Sociologia na condição de disciplina escolar. Nossa apreensão aponta que existem muitos consensos no que tange ao conteúdo a ser apresentado para a educação básica e este conteúdo é bastante diferente do que se tem na academia; no entanto, isso tem muito a ver com o que se espera da Sociologia e com a forma como o conhecimento é elaborado neste espaço. Os autores responsáveis por essa recontextualização pedagógica, atuando no campo recontextualizador oficial (Bernstein, 1996), transitam pela escola e pela academia; têm qualificação e experiência nas duas esferas, mas o que se apresenta para os/as estudantes da educação básica tem características próprias e pertinentes a um outro tipo de conhecimento que não o acadêmico.

Notamos uma preocupação em abordar temas, teorias e conceitos da Sociologia (especificamente na edição 2016-2017-2018) fazendo uma relação imediata com aspectos do mundo do trabalho, com situações apresentadas na mídia, questões acerca do mundo urbano e da política (democracia representativa, os movimentos sociais e os direitos civis,

políticos e sociais). A linguagem é acessível, no entanto, é preciso verificar o quanto de capacidade de leitura e de disponibilidade de tempo esses/as estudantes têm para dedicar aos textos presentes nos livros.

Diante do exposto, notamos que o livro busca se afastar de abstrações e de problemas hipotéticos, tratando questões concernentes ao cotidiano dos/as estudantes trabalhadores sem prescindir do conteúdo desta sociologia escolar. É válido ressaltar que, comparando às edições anteriores, os livros atuais apresentam um cuidado maior com o uso de conceitos, imagens, com a sugestão de atividades, mas vale destacar que a elaboração destes foi iniciativa dos/as bolsistas contratados pela Cecierj e não do governo do PMDB em 2014-2015; foi necessário muita negociação por parte do coordenador da área de sociologia a fim de dar prosseguimento a este trabalho que acabou sendo aceito e, hoje, é uma realidade nas salas de aula da EJA.

Referências Bibliográficas

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. – 3.ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. (Volume IV da edição inglês, traduzido por Tomaz Tadeu da Silva), Petrópolis: Editora Vozes, 1996

DESTERRO, Fábio Braga do. **Sobre livros didáticos de sociologia para o ensino médio**. Rio de Janeiro, 2016. 266 f. (Mestrado em Educação) – PPGE/ UFRJ, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

HANDEAS, A.; MAÇAIRA, J.; e FRAGA, A. (orgs.) **Conhecimento escolar e ensino de Sociologia**: instituições, práticas e percepções. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

JARDILINO, J.R. e ARAÚJO, R.M. **Educação de Jovens e Adultos sujeitos, saberes e práticas**. 1.ed. – São Paulo: Cortez, 2014.

MAÇAIRA, Julia P. **O ensino de Sociologia e Ciências Sociais no Brasil e na França: recontextualização nos livros didáticos.** PPGSA/IFCS/UFRJ, 2017

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** – 3.ed. – 1. Reimpressão. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, José dos S. e SALES, Sandra R. **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas.** Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.

RESUMOS EXPANDIDOS

ED 04: Trabalho e Educação nas Políticas de EJA **Professora Dr^a Jaqueline Ventura - UFF**

Este Espaço de Diálogo propiciou a discussão sobre as relações entre os mundos do trabalho e a Educação de Jovens e Adultos, a partir de estudos realizados sobre a formação humana no campo Trabalho e Educação. Nesse horizonte, teceu considerações acerca da centralidade do conceito de trabalho como ação humana; buscou apreender os elementos fundamentais da concepção burguesa de trabalho, recorrentemente hegemônica no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, e as possibilidades de sua superação; debaterá o pertencimento de classe dos diversos sujeitos da EJA e as atuais políticas educacionais destinadas à elevação da escolaridade e à formação profissional de jovens e adultos trabalhadores.

A DIMINUIÇÃO DAS MATRÍCULAS NA EJA NO RIO DE JANEIRO: UM OLHAR ATENTO AO QUE DIZEM OS DADOS ESTATÍSTICOS

Jaqueline Pereira Ventura

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), na sua vertente de escolarização¹, ou seja, o atendimento escolar oferecido aos jovens e adultos trabalhadores² que não ingressaram ou não concluíram a Educação Básica, ganhou relevo na legislação nacional desde a promulgação da Constituição em 1988.

As principais referências legais para a EJA, além da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), atualizada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, são: a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), o Parecer CNE-CEB 11/2000 (BRASIL, 2000) e as Diretrizes Operacionais para EJA, de 2010 (BRASIL, 2010). Elas conceituam a EJA como direito de todos e dever do Estado, e normatizam a sua oferta nas redes de ensino.

Atribuem-lhe uma nova definição, reafirmando a especificidade (diferente daquela do ensino supletivo³); indicam que deve ser regularmente ofertada como modalidade de educação básica no âmbito dos sistemas; apontam a importância da qualificação dos professores através de formação continuada específica para a área; propõem a construção de projetos pedagógicos próprios para atender às particularidades dos seus estudantes etc. Contudo, a maioria das redes públicas de ensino ignora tais preceitos legais. Passados quase trinta anos da Constituição, a educação como direito de todos os cidadãos e como política

¹ Apesar de a EJA não se reduzir apenas à escolaridade formal, esclarecemos que este artigo diz respeito à vertente da escolarização de jovens e adultos expressa na legislação educacional brasileira.

² O termo “trabalhadores” é utilizado para sublinhar a questão da classe social, uma vez que a essência da problemática dos estudantes da EJA no Brasil é o fato de eles serem, em expressiva maioria, oriundos da classe trabalhadora, para a qual a oferta de possibilidades de acesso e de permanência na escola é historicamente regulada pelos interesses do capital.

³ Em 1971, a lei 5.692/71 regulamentou o ensino supletivo “conferindo à suplência a função de repor escolaridade não realizada na infância e adolescência, então consideradas os ciclos da vida mais adequados à aprendizagem. Aprovada em plena ditadura militar, a ‘doutrina do ensino supletivo’ [...] atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não-presencial em centros de estudos supletivos e telecurso, que se somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão” (DI PIERRO, 2005, p. 1117).

pública de Estado ainda não foi garantida. Fato é que os sistemas de ensino continuam tratando a EJA de forma residual e com concepções que ainda remontam a cultura do supletivo (DI PIERRO, 2005; MACHADO, 2016).

Vemos, na prática, a Educação de Jovens e Adultos sendo oferecida majoritariamente no turno da noite, com cursos marcados pela aceleração de conteúdos, pela escassez de materiais didáticos, pela rotatividade de professores (prevalece a forma de dupla regência ou a contratação temporária), geralmente não formados para essa área. Além disso, predomina uma oferta ínfima e centralizada (nucleação da oferta em escolas-polo), o que dificulta o acesso de muitos estudantes. Enfim, o que se vê é uma oferta compensatória, aligeirada, residual, em sua maioria, inadequada às necessidades dos estudantes da EJA no seu processo de escolarização.

Nos últimos anos um fenômeno observado nesse campo é que o atendimento aos jovens e adultos, que sempre foi de pequena monta, vem regredindo ainda mais. A oferta, nesse formato inadequado e limitado, acaba por favorecer o esvaziamento das turmas. O mais grave é que esse declínio por parte dos alunos tem sido usado para explicar o fechamento de turmas e até mesmo para justificar o encerramento da oferta da modalidade em várias escolas. Em suma, os próprios alunos da EJA estão sendo responsabilizados pela diminuição de matrículas.

Diante desse contexto, este breve relato apresenta e analisa o fenômeno da diminuição do número de matrículas, tanto no cenário nacional quanto do estado do Rio de Janeiro, estabelecendo um olhar atento ao que dizem os dados estatísticos.

A redução do número de matrículas no ensino fundamental e médio na modalidade EJA no estado do Rio de Janeiro

As matrículas da Educação de Jovens e Adultos têm apresentado uma significativa redução. É notório que, desde 2007, vem ocorrendo um decréscimo constante nas matrículas de ensino fundamental e médio nessa modalidade de ensino em todo país.

No caso do Rio de Janeiro, podemos observar que a redução no atendimento é constatada tanto na rede estadual quanto na maior parte das redes públicas municipais de ensino. No geral, os dados do Censo Escolar, levantados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) junto às secretarias de educação demonstram que essa diminuição das matrículas ocorreu em pelo menos 87 de um total de 92 municípios do Rio de Janeiro, quando comparamos os anos de 2010 e 2014.

Observa-se que a EJA carece de políticas municipais e estaduais, uma vez que o que é ofertado, em vista do número de pessoas que não têm educação básica no estado, é mínimo. Comparando a evolução das matrículas, notamos que haviam 263.978 matrículas no ensino fundamental da EJA em 2010, sendo reduzidas a 133.279 em 2014. Quanto ao ensino médio, as matrículas caíram de 163.311, em 2010, para 100.748 em 2014. Isso significa mais de 130 mil e mais de 62 mil alunos a menos em quatro anos nos respectivos seguimentos.

Nacionalmente, cerca de 22 milhões de pessoas, com 18 anos ou mais, não concluíram o ensino médio. No estado do Rio de Janeiro, a estimativa é por volta de dois milhões de pessoas. Ao observar os dados registrados no último censo do IBGE, em 2010, sobre a demanda potencial para EJA, vemos que ela é de 19% no ensino médio.

E essa demanda, que em princípio parece pequena, é apenas parte do “problema”, pois ela poderia ser ainda maior com a redução da demanda potencial pelo ensino fundamental, estimada em cerca de 35%, ou seja, muitos nem sequer chegam a demandar o ingresso no ensino médio, por ser a última etapa da Educação Básica.

O número de matrículas para o ensino fundamental no estado do Rio de Janeiro vem caindo desde 2007, com pequenas oscilações até 2010 e, a partir daí, de forma progressiva. Quanto ao ensino médio, o número de matrículas também começou a entrar em declínio em 2010. Registrando, em 2014, quase a metade registrada em 2009 para o ensino médio/EJA. Vejamos a Tabela 1:

Tabela 1 - Variação do número de matrículas da EJA no Ensino Fundamental
Brasil e Região Sudeste – 2010-2014

	Ano		Δ%
	2010	2014	2010-2014
Brasil	2.860.230	2.284.122	-20,14%
Sudeste	814.844	544.653	-33,16%
Espírito Santo	41.814	42.072	0,62%
Minas Gerais	206.144	157.758	-23,47%
Rio de Janeiro	263.978	133.279	-49,51%
São Paulo	302.908	211.544	-30,16%

Fonte: MEC/Inep/DEED.

Nota: Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial e EJA integrado à educação profissional.

Quanto ao atendimento ao ensino fundamental/EJA nos estados da Região Sudeste, a tabela 1 mostra que o Rio de Janeiro teve a maior redução no número de matrículas, com 49,51% entre os anos de 2010 e 2014. São Paulo vem logo em seguida com uma forte retração de 30,16% e Minas Gerais com 23,47%. Já o Estado do Espírito Santo foi o único que não apresentou queda no número de matrículas, e teve, ainda, um crescimento de 0,62% delas.

Ao avaliar especificamente o ensino médio na EJA, a Tabela 2, abaixo, apresenta o Rio de Janeiro e suas regiões administrativas. Dos dados extrai-se que a Região Metropolitana concentra o maior número de matrículas: 70.216 em 2014. Contudo, é importante registrar que, em números absolutos, essa região reduziu mais de 30 mil matrículas no ensino médio na modalidade EJA.

Tabela 2 -Variação do número de matrículas da EJA no Ensino Médio
Rio de Janeiro e Regiões de Governo – 2010-2014

Região de Governo	Ano		Δ%
	2010	2014	2010-2014
Estado	163074	100588	-38,32%
Metropolitana	100283	70216	-29,98%
Norte Fluminense	14125	6411	-54,61%
Noroeste Fluminense	6585	2063	-68,67%
Serrana	9848	5149	-47,72%
Médio Paraíba	10721	5763	-46,25%
Centro-Sul Fluminense	4620	2406	-47,92%
Baixadas Litorâneas	14659	6405	-56,31%
Costa Verde	2233	2175	-2,60%

Nota: Inclui matrículas da Educação de Jovens e Adultos no Sistema presencial, semipresencial e Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos).

Para ilustrar a magnitude dessa redução de atendimento, basta dizer que esse número é equivalente ao atendimento de todas as outras sete regiões do estado, ou seja, a soma do número de matrículas em 2014 nas demais regiões administrativas é de 30.372. Por outro lado, o Noroeste Fluminense apresenta o menor número entre as regiões do estado, com apenas 2.063 em 2014.

É possível constatar que, em 2010, essa região apresentava o triplo de matrículas da região Costa Verde, na época, com 2.233, e o menor número naquele ano. Percentualmente, ocorreu uma queda vertiginosa no número de matrículas, de quase 69%, colocando o Noroeste Fluminense em último lugar.

Ao observar a diferença entre os números absolutos das regiões supracitadas, podemos perder a real noção da proporção de queda em cada uma delas, pois, apesar de a diferença do número absoluto da Região Metropolitana ser alta (100.283-70216 = 30.067 matrículas) — o que poderia induzir a acreditar que ela teria sofrido a maior redução — outras seis regiões tiveram uma redução percentual superior à dela, com maior proeminência para o Noroeste Fluminense (6.585-2.063 = 4.522 matrículas) que apresentou, proporcionalmente (68%), a maior redução do estado.

Esse dramático quadro de redução não se justifica, pois tínhamos uma elevada demanda potencial em 2010. Os dados oficiais traçam um cenário preocupante: não se constituíram políticas públicas que garantam o direito à escolarização, visto ser evidente que a oferta de EJA está muito aquém das necessidades da população.

Conclusão

É importante destacar que, no Brasil, a origem e a trajetória da Educação de Jovens e Adultos são marcadas por características articuladas. A vinculação da EJA às frações empobrecidas da classe trabalhadora explica a sua tradição histórica: secundarizada na política educacional, ações paralelas ao sistema regular de ensino, alvo de políticas descontínuas e de iniciativas aligeiradas; circunscritas à precariedade e à provisoriedade, vinculadas à preparação para o mercado de trabalho.

Relacionando os dados da oferta de EJA com a sua própria orientação histórica, a redução de vagas confirma a orientação política e ideológica das políticas educacionais: negligência histórica das políticas públicas em relação à educação escolar da classe trabalhadora.

Diante dos elementos apresentados nesse levantamento, pode-se constatar como é dramático o quadro de fechamento de turmas e escolas de EJA. E assim, cada vez mais, torna-se necessário compreender essa realidade para identificar possíveis significados e respostas e potencializar a luta em defesa da reparação do direito negado.

Em suma, reafirma-se a necessidade da defesa da EJA como direito. E, embora tenhamos ciência de que vivemos tempos difíceis, é preciso não arrefecer a luta por uma educação de qualidade social como direito de todos.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010**. Diretrizes Operacionais para EJA. Brasília: 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6850-rces003-10&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 abr. 2017.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

MACHADO, Maria Margarida. **A Educação de Jovens e Adultos**. Após 20 vinte anos da lei nº 9.394, de 1996. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.

REGUERA, Emilio; SERRA, Enio. **O uso do geoprocessamento no levantamento de indicadores educacionais orientados para as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro**. Associação Brasileira de Estudos Populacionais – ABEP. Anais, Foz do Iguaçu, 2016.

VENTURA, Jaqueline. **A oferta de Educação de Jovens e Adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro: primeiras aproximações**. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 04, n.8, p. 09-35, 2016.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. **Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas**. Educação em Revista (UFMG), v. 31, p. 211-227, 2015.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO HUMANA

Carlos Soares Barbosa

Introdução

Por que jovens e adultos afastados da escola têm feito o movimento de retorno aos bancos escolares nas últimas décadas? As respostas para essa questão, que a priori parecem simples e de fácil dedução, nos tencionam a refletir sobre o papel político-social da escola no atual contexto da acumulação flexível. “A conquista de um bom emprego”, “melhor inserção no mercado de trabalho”, no intuito de “de oferecer uma vida melhor para família” e/ou “ser alguém na vida” tem sido quase que consensual para o retorno de jovens e adultos aos bancos escolares. Com baixíssimas variações, a predominância desse tipo de resposta demonstra o quanto à ideologia do capital humano tem sido retroalimentada nos diferentes aparelhos de hegemonia pelos intelectuais orgânicos do capital como forma de impedir o desvelamento das causas estruturais dos problemas sociais, da precarização das relações de trabalho e a compreensão mais ampla do papel político-social da escola e da formação humana.

Por conceber a EJA na perspectiva do direito e condição necessária para a plena participação dos sujeitos na sociedade, o objetivo desta comunicação é refletir não só a função político-social da EJA no tempo presente, mas as contradições que a ofensiva do capital contra os direitos sociais conjugadas pelas crescentes relações de trabalho flexíveis pode suscitar.

Metodologia

Trata-se de reflexões iniciais com base na observação do/no cotidiano escolar e nos dados coletados, entre os anos de 2015/2016, por meio do Grupo de Trabalho composto por 6 professores e de questionários (com perguntas abertas e fechadas) aplicados a 116 estudantes das classes do Ensino Fundamental de duas escolas localizadas na zona norte do

município do Rio de Janeiro, integrantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA).

Resultados e Discussão

Na “crise da sociedade salarial” (CASTEL, 1995), o investimento em capital humano – agora sob a roupagem de “competências e habilidades” e de responsabilidade exclusiva do indivíduo – se constitui em requisito privilegiado para o processo de seleção as poucas vagas existentes no mercado de trabalho formal. Mais do que certezas, esta ideologia acena apenas para a possibilidade de empregabilidade na era da flexibilização, o que tende a se agravar com o projeto da reforma trabalhista do governo Temer. Não por acaso, empresários e seus órgãos econômico-corporativos reivindicam da educação escolar, e a EJA não escapa desta generalidade, a formação do trabalhador “flexível”, conformado politicamente e adaptável as flutuações do mercado em detrimento de uma formação que proporcione as ferramentas teóricas que possibilitem as pessoas jovens e adultas a ler o mundo e nele intervir com vista à transformação das vigentes relações de exploração e à promoção de novas relações sociais de produção.

Considerando a dimensão ontológica do trabalho, atividade essencialmente humana, o direito à educação – subjetivo e inalienável – não pode ser reduzido à instrumentalidade da formação para o trabalho com um sentido instrumental, economicista e fetichizado, apresentando a educação como redentora das mazelas enfrentadas no mercado de trabalho e imputando às pessoas a responsabilidade de superá-las pelo uso de suas capacidades individuais. Isto porque, em diálogo com Gramsci (2007, p.50), entendemos que “a tendência democrática [de um país] não pode significar que um operário manual se torne mais qualificado, mas que cada cidadão possa tornar-se governante e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo”.

Sendo a escola um campo de disputa entre diferentes concepções de mundos e projetos políticos e societários, a contra-hegemonia da perspectiva instrumental da EJA requer o exercício de uma formação humana, omnilateral, que conceba o ser humano de forma integral, promotora de um currículo que integre as dimensões da ciência, tecnologia, do trabalho, da cultura e da política. Uma formação que constitua “o trabalho como princípio educativo”, na perspectiva gramsciana, e que vise, portanto, à integração entre a preparação para o mundo do trabalho e a constituição de um sujeito político interventor, capaz de aglutinar conhecimentos que o possibilitem a ler a realidade social e política e definir-se por um dos projetos de classe em transcurso e em disputa (DELUIZ, 1996). Essas ações exigem, em contrapartida, educadores que, além de refletirem o seu papel político-social na EJA, se constituam intelectuais orgânicos das classes trabalhadoras na formação de novos intelectuais.

Entretanto, o desafio que se apresenta é: como se constituir em um intelectual orgânico e formar novos intelectuais e dirigentes diante do pouco aprofundamento teórico dos educadores e das lacunas de aprendizagens dos estudantes jovens e adultos? Sobretudo na denominada “sociedade do conhecimento”, em que o (suposto) acesso maior dos indivíduos a informação não se traduz necessariamente em conhecimento para a interpretação de si, a compreensão de sua realidade e para ação transformadora da mesma.

Os dados preliminares da pesquisa demonstram os desafios de ordem interna e externa aos muros escolares para que a EJA se conduza nesta direção, a saber: ausência de um estudo aprofundado sobre a modalidade na formação inicial dos docentes; ausência de formação continuada ou descontextualizadas da realidade escolar; baixo orçamento público destinado à modalidade; pouco compromisso político dos gestores públicos; precarização das condições objetivas das escolas; refluxo da compreensão do “ato de educar” como “ato político” entre os diferentes sujeitos escolares, esvaziamento da dimensão política da escola, além de “certificações vazias”, destituídas de saberes que

possibilitem aos sujeitos a criação de pensamento próprio e criativo de si, do mundo e da historicidade dos processos.

A busca pela autonomia intelectual dos trabalhadores requer a luta contra a vigente ordem política, econômica e social e contra a instrumentalidade da EJA (necessária para a reprodução da sociedade de classes). Especialmente com o aprofundamento da estrutura dual de ensino que se anuncia com a reforma do Ensino Médio proposto pelo atual governo federal, possibilitada pela ausência de combate estrutural a especificidade de capitalismo dependente nos governos Lula e Dilma Roussef. Exige a interlocução permanente com os educadores da EJA, buscando o seu fortalecimento no campo das políticas públicas e a construção de projetos políticos pedagógicos que visem o enfrentamento e a desnaturalização das desigualdades sociais, das precárias condições de trabalho e da subsunção do trabalho ao capital. Este trabalho constitui-se como possibilidade desta interlocução.

Referências Bibliográficas

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do trabalho. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DELUIZ, Neise. **Projetos em disputas**: empresários, trabalhadores e a formação profissional. Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da Anped, 1996.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**, vol. 2, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. – 4ª edição. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

EJA E GESTÃO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

Crystiane Alves Cavalcante

Introdução

O presente trabalho é uma continuidade da pesquisa desenvolvida para a conclusão do curso de Pós-graduação Lato Sensu com ênfase em Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferecida pelo Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica (CESPEB) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A escolha do tema gestão escolar e EJA, o contexto no qual foi realizada a pesquisa e os seus sujeitos, relacionam-se com algumas inquietações advindas da minha trajetória como educadora dessa modalidade no município de Duque de Caxias. Justifica-se pela necessidade de uma análise aprofundada sobre a relação existente entre os processos de gestão das escolas e o atendimento às especificidades dos sujeitos da modalidade, tencionando os possíveis impactos decorrentes dessa relação. Como objetivo busco identificar as relações existentes entre o cotidiano da EJA e a gestão escolar, visando compreender como se realiza a gestão nessa modalidade de ensino, suas dificuldades e possibilidades a fim de alcançar uma educação emancipatória.

Metodologia

Foi realizado um estudo de caso no qual procedemos pesquisa bibliográfica e efetuamos pesquisa de campo. Como referencial teórico foram utilizadas contribuições de autores como Vitor Paro, Ilma Veiga, Paulo Freire, Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão e Paulo Roberto Padilha. Com relação à pesquisa de campo, realizamos uma discussão com grupo focal constituído pelos alunos de uma turma das etapas iniciais da EJA de uma escola pública da rede municipal de educação de Duque de Caxias, cidade pertencente ao Estado do Rio de Janeiro e situada na região metropolitana conhecida como Baixada Fluminense. A turma possuía 15 alunos frequentando regularmente às aulas, 12 mulheres e 3 homens, sendo um adolescente. A discussão com o grupo focal realizou-se a partir de temáticas pré-definidas, a saber: infraestrutura; horários; merenda; participação (nos processos

decisórios da escola); organização estudantil; eleição de diretores. Os(as) educandos(as) foram convidados(as) a escolher ao menos um dos temas mencionados e falar sobre o assunto escolhido

Resultados e discussão

Os temas mais escolhidos e conseqüentemente mais discutidos pelo grupo foram a "infraestrutura" e o "horário escolar". Em suas falas os estudantes demonstraram grande insatisfação relacionada à organização da escola e expuseram críticas direcionadas a atitudes da direção.

Historicamente, as concepções norteadoras da EJA associavam-se a uma visão compensatória que visava resgatar um "tempo perdido", suprir carências e a encarava como formação "aligeirada". Ao abandonar esse paradigma da suplência, as práticas e experiências de vida dos(as) educandos(as) são consideradas partes importantes na construção dessa modalidade, que passa a ser encarada não mais como favor, mas como direito.

Nesse sentido, a plena participação da comunidade escolar, relacionada à partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais interessados na qualidade do ensino público, torna-se um grande instrumento de pressão a fim de que o Estado se disponha a cumprir com seus deveres. É necessário que a gestão colegiada esteja identificada com os interesses populares dentro da escola. Para isso, precisa organizar-se democraticamente almejando a objetivos transformadores. Nessa perspectiva, somente quando houver a participação de todos os segmentos da escola na tomada de decisão sobre os objetivos e o funcionamento da escola, haverá a possibilidade de "pressionar os altos escalões a dotar a escola de autonomia e recursos. A esse respeito o Conselho Escolar é uma potencialidade a ser explorada" (PARO, 2000, p.12).

Segundo Romão e Padilha (2001), é incorreto afirmar que, a gestão democrática consiga por si só resolver todos os problemas educativos no interior da escola, entretanto,

tal modelo de organização escolar é uma exigência social, pois diversos setores da sociedade percebem esse tipo de gestão como uma possível via para democratizar as relações de poder na escola. Entretanto, a participação efetiva da comunidade na administração escolar apresentará inúmeras dificuldades relacionadas a sua realização, por isso, é indispensável que aqueles que desejam promovê-la estejam convencidos de sua importância, a fim de que não desistam diante das muitas dificuldades de implantação. A eleição para diretor é um dos componentes da gestão democrática, mas não é o único. Há outros fatores que precisam estar em consonância para assegurar a efetiva formação e a participação de todos os segmentos escolares e da comunidade no processo coletivo de tomada de decisões, tais como: a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP), a implementação do Conselho Escolar e ações que proporcionem a autonomia pedagógica, financeira e administrativa. Isso sem retirar as responsabilidades do Estado com a educação pública.

Além disso, na reflexão sobre a ação pedagógica, numa perspectiva emancipatória e engajada, é preciso levar em consideração as relações entre conhecimento e poder. O currículo, campo de luta e de resistência, ao contemplar uma visão que inclua as dimensões histórica, ética e política também pode contribuir no movimento de contestação dos mecanismos de autoritarismo e dominação presentes no modelo de gestão tradicional.

Considerações finais

A falta de participação nos processos decisórios da escola e a própria falta do direito à voz são capazes de revelar uma visão distorcida da EJA e do perfil de seus educandos indicando incoerência entre o atual discurso teórico-pedagógico e a prática educativa da gestão escolar. Respeitar e valorizar os saberes trazidos pelos educandos é essencial para não cometer o erro de reforçar a discriminação e a exclusão social que precisam ser energicamente combatidas em nossa sociedade (dentro e fora do espaço escolar).

A participação cidadã na sociedade democrática também deve ocorrer na escola. Portanto, a gestão democrática é uma peça chave para concretização de práticas que proporcionem ampla participação de todos os segmentos da escola nos processos decisórios. Dessa forma, a elaboração e a implementação do Projeto Político-pedagógico, a fortalecimento do Conselho Escolar, o incentivo à organização estudantil e a eleição de diretores pela comunidade escolar tornam-se fatores estratégicos para a consolidação da gestão democrática nas escolas públicas e para a formação ampla dos educandos, inclusive, contemplando as especificidades dos sujeitos da EJA.

Referências Bibliográficas

ROMÃO, José Eustáquio e PADILHA, Paulo Roberto. **Diretores escolares e gestão democrática da escola**. In: GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E. Autonomia da escola: princípios e propostas. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da escola pública**. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2000.

O GOLPE DE 2016 E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES: UM ESTUDO ACERCA DOS IMPACTOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA A PARTIR DO SEGUNDO MANDADO DA PRESIDENTE DILMA ROUSSEFF

Bruna Nascimento Silva Lombardo

Introdução

Considerando que em se tratando de Golpes de Estado o Brasil tem trajetória bastante singular, pois “de 1930 até o término da ditadura militar em 1984, temos uma média de uma tentativa de golpe para cada três anos.” (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2016) Neste sentido, o impeachment sofrido pela então presidente da república Dilma Rousseff em meados de 2016 naturalmente teve início nas negociações partidárias para a sua reeleição. O projeto em questão desenvolver-se-á a partir do estudo dos documentos produzidos pelo executivo, legislativo, e pela academia que discutam as políticas para os trabalhadores desde o final do seu primeiro mandato até o momento atual, considerando as ações que já anunciavam a ruptura do Estado Democrático de Direito e as implicações nas políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores antes e depois do impeachment.

Metodologia

Por se tratar de uma pesquisa histórica cuja temática tem um caráter recente nos utilizaremos principalmente de artigos para debater as disputas políticas em questão no processo do golpe. O levantamento bibliográfico em teses e dissertações darão suporte ao debate no campo da EJA, com foco no embate entre a consolidação da modalidade e as políticas públicas do período proposto. Neste sentido nos utilizaremos fundamentalmente de análise documental e buscaremos identificar os múltiplos discursos\poderes presentes nas legislações, nas políticas e na mídia com o objetivo de confrontar tais políticas públicas com o atendimento as demandas dos trabalhadores.

Discussão

Apesar de pequenos avanços no período inicial do governo petista, hoje podemos observar uma desconstrução das políticas públicas para jovens e adultos trabalhadores principalmente a partir da saída da presidenta Dilma Rousseff o que pretendemos aprofundar no sentido de constatar o retrocesso para a EJA enquanto modalidade. A análise deste período é de fundamental importância para o debate no campo da EJA, pois significa uma reconfiguração na proposta de formação para a classe trabalhadora em um momento onde o recuo das políticas públicas de educação aparece associado ao aprofundamento das relações de exploração no mundo do trabalho. E por isso, investigar a profundidade do impacto dessas medidas é de suma importância para estruturar a mobilização necessária em combate a este momento de retrocesso.

Considerações Finais

O produtivismo proposto pelo sistema capitalista dentro da academia gera, mesmo que involuntariamente, uma série de pesquisas cuja relevância científica é muito pouca ou quase nenhuma. Neste sentido buscaremos construir uma “pesquisa militante” que possa contribuir com os professores e estudantes da EJA no sentido de auxiliar na organização da luta, principalmente das instituições públicas e dos movimentos sociais, pela consolidação do direito à educação ao longo da vida.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

_____. **Parecer 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf

_____. **Lei n.º 10.172, de 09 de Janeiro de 2001** – aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

CIAVATTA, Maria. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Teoria e Educação no labirinto do capital**. 4ª Edição. Editora Expressão Popular. São Paulo 2016

FERREIRA, Andrey Cordeiro. **Crise do capitalismo e a nova ofensiva global pelos recursos naturais pós-2008**. Le Monde Diplomatique: Publicado em 09/03/2016. Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/acervo.php?id=3192>

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª Edição. Editora Cortez. São Paulo 2010.

_____. **A Produtividade da escola improdutiva**. 9ª Edição. Editora Cortez. São Paulo 2010b.

RUMMERT, Sonia Maria, ALGEBAILLE, Eveline. & VENTURA, Jaqueline. **Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado**. Revista Brasileira de Educação, Volume 18, número 54, julho – setembro 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/11.pdf>

RAMOS, Marise Nogueira. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

_____. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 2ª Edição. Editora Cortez. São Paulo 2002.

SOARES, Maria Lucio Quintão. **Teoria do Estado: o substrato clássico e os novos paradigmas como pré-compreensão para o direito constitucional**. Belo Horizonte: Del Rey, 2001. 566p.

VENTURA, J. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em Disputa na Contemporaneidade Brasileira**. 2008. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/ventura.pdf

O DEBATE TEÓRICO-METODOLÓGICO NAS PESQUISAS SOBRE EJA PUBLICADAS NA RBEP NO PERÍODO DE 1980 ATÉ 2016

Marcia Araújo Ribeiro Lima

Introdução

As pesquisas sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido destaque em minha trajetória profissional e docente desde a graduação, desde a experiência e prática docente até o contexto atual de pesquisadora em formação. Nesse contexto de formação, o ingresso no curso de Doutorado em Educação do ProPed/Uerj me possibilitou aprender mais a respeito das questões da pesquisa em educação de uma forma mais aprofundada e ampla bem como, a respeito dos estudos e pesquisas sobre a EJA.

Assim, participando dos estudos e debates realizados nos estudos do GP Episteme coordenado pela minha orientadora Prof^a Dr^a Siomara Borba, debates voltados para a investigação sobre a prática da pesquisa educacional, em duas dimensões, a saber, as dimensões político-ideológicas e teórico-metodológicas é que o desenho deste trabalho de pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos começou a ser construído.

Partindo desse interesse, foi construída a seguinte questão de pesquisa: Quais perspectivas teóricas-metodológicas aparecem nas pesquisas sobre EJA na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), no período de 1980 até 2016?

Ao apresentar essa questão de pesquisa, esse estudo objetiva não só mapear as pesquisas já realizadas e sistematizar essa produção científica, identificando as perspectivas teóricas-metodológicas que orientaram as pesquisas científicas sobre EJA no período 1980-2016, bem como analisar as opções teóricas-metodológicas dominantes, assinalando, registrando as facetas sobre as quais essa prática educativa vem sendo analisada, sinalizando possíveis lacunas e restrições na pesquisa em EJA, identificando experiências inovadoras na prática investigativa e reconhecendo as contribuições das pesquisas na EJA para o conhecimento científico, para a educação e para a constituição e ampliação de novas propostas nessa área educativa.

Metodologia

A pesquisa empreendida neste trabalho segue uma prática de pesquisa qualitativa e de estudo bibliográfico-documental. Para o desenvolvimento do projeto de tese, foi feito um movimento de busca de leituras, em fontes publicadas a respeito de estudos bibliográficos e reflexivos no campo da Metodologia Científica, da Filosofia e da Ciência, no propósito de construir ideias acerca do objeto de pesquisa a partir da abordagem qualitativa da pesquisa e pesquisa em periódicos, recorrendo às orientações e procedimentos dos estudos bibliográficos e documentais.

Fazendo referência aos primórdios da pesquisa qualitativa, Arilda Schmidt Godoy (1995, p. 57) registra a seguinte indicação:

O que hoje denominamos estudos qualitativos começaram a aparecer no cenário da investigação social a partir da segunda metade do século XIX. O estudo sociológico de Frédéric Le Play (1806-1882) *Les ouvriers européens*, publicado em 1855, sobre as famílias das classes trabalhadoras da Europa, pode ser citado como uma das primeiras pesquisas a usar a observação direta da realidade.

Nessa direção, Godoy (1995, p. 61) reforça ainda que “do ponto de vista metodológico a melhor maneira para captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador ‘colocar-se no papel do outro,’ vendo o mundo pela visão dos pesquisados”.

Nesse sentido, entende-se que pesquisar a EJA, num enfoque qualitativo é interessar-se por identificar as formas como essa prática educativa vem sendo pesquisada, compreender as concepções dos autores nos aportes teórico-metodológicos utilizados nas pesquisas publicadas, nos registros e nos 46 artigos até o momento selecionados no periódico RBEP, interpretar seus conteúdos, bem como aprofundar o estudo de conceitos e significados, principalmente, porque a prática qualitativa não é a banalização da ciência, é a possibilidade de se surpreender com o resultado que nos desafia e desafia o patrimônio teórico preexistente.

Nesse pensamento, incluiu-se o objeto deste trabalho na abordagem de pesquisa qualitativa por entender que essa prática metodológica favorece na identificação dos

aportes teórico-metodológicos acessados e valorizados pelos pesquisadores da temática EJA, a fim de analisá-los à luz de um quadro/referencial teórico-metodológico que está sendo construído no decorrer dos estudos do curso de doutoramento.

Portanto, para o desenvolvimento desta pesquisa, foi feito um movimento de busca de leituras, em fontes publicadas a respeito de estudos bibliográficos e reflexivos no campo da Metodologia Científica, da Filosofia e da Ciência, no propósito de construir ideias acerca do objeto de pesquisa a partir da abordagem qualitativa da pesquisa e pesquisa em periódicos, recorrendo às orientações e procedimentos dos estudos bibliográficos e documentais.

Resultado parcial/Discussão

O trabalho inicial de pesquisa possibilitou identificar, no período recortado, 46 artigos sobre pesquisas e estudos em EJA no periódico RBEP. Com base na análise dos artigos identificados inicialmente e do consolidado debate sobre a EJA, registro que, o termo Educação de Adultos (EDA) é um termo em transição, que sofre mudanças, passando de Educação de Adultos (EDA) para Educação de Jovens e Adultos (EJA), mudanças essas proporcionadas pelos diferentes contextos históricos, políticos e educacionais apresentados na realidade brasileira, no período de 1944 até 2016. Assim, a respeito da referida mudança, pontua-se que está se deu mediante a inclusão do jovem nas proposições filosóficas e políticas da referida prática educativa.

Considerações (in)conclusivas

Feito um levantamento das temáticas após a leitura e análise dos artigos mapeados foi identificado que, além da já mencionada transição do termo EJA desde sua origem como Educação de Adultos (EDA) em 1944, a partir dos artigos de Lourenço Filho publicados na RBEP em 1944/47, aparece, com muita frequência, nesses registros durante o período de 1985, processo de redemocratização da sociedade brasileira até 2016, a preocupação dos pesquisadores da EJA direcionada para estudos qualitativos, quantitativos, etnográficos, de

estudo de caso e outros acerca da evasão/permanência, formação de professores, migração, relações de gênero etc. Nesse contexto, foram identificadas também inquietações e questionamentos sobre as problemáticas de assistência, suplência, supletivo, direito à educação/alfabetização, educação permanente, educação popular e aprender por toda vida.

Referências Bibliográficas

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

O PROJETO INTEGRADOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Rafael Pereira Santana
Fernando Ribeiro Gonçalves Brame

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino, cuja oferta é garantida na lei nº 9.394/96 (MACHADO, 2009). Uma década depois, surge o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), programa que visa oferecer um curso da educação básica, seja ele de nível fundamental ou médio, unido a uma formação profissional (MOURA, 2012).

O Projeto Integrador é uma proposta interdisciplinar com o objetivo de melhorar o aprendizado dos alunos, assim como estimular o trabalho em equipe e diferentes maneiras de adquirir o conhecimento, que de um ponto de vista inicial se apresenta de maneira subaproveitada, não dando conta de todo caráter interdisciplinar e multidimensional que um projeto integrado de ensino poderia desempenhar. Este estudo parte da hipótese de que não está claro para os próprios estudantes qual é o objetivo do projeto integrador. Por este motivo, pretendemos investigar quais são as contribuições que o projeto integrador pode oferecer para sua formação.

A EJA e o PROEJA

A EJA é uma modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e o PROEJA é um programa de governo na área da educação voltado para o público da EJA (BRASIL, 2006). A partir da LDB de 1996, quando a EJA alcança a condição de modalidade de ensino, ela se coloca na condição de política de estado. O PROEJA é constituído através da criação de um decreto que dá origem ao programa. Como projeto, o PROEJA não ganha o status de política pública amplamente discutida pela sociedade para consideração de suas potencialidades, dificuldades e especificidades. A constituição do PROEJA a partir de um decreto dificulta a superação do desafio de articular

os 3 campos: a formação geral, a formação profissional e a educação de jovens e adultos. O PROEJA surge com a finalidade de enfrentar as discontinuidades e o voluntarismo que marcam a EJA no Brasil, no âmbito do Ensino Médio, e integrar a educação básica a uma formação profissional (MOURA, 2006).

O IFRJ - Campus Duque de Caxias iniciou suas atividades em 2006. No mesmo ano, com a promulgação do Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006), que revogou o Decreto nº 5.478/2005, que instituiu o PROEJA e sua obrigatoriedade na Rede Federal, o IFRJ passou a ofertar o Curso Técnico de Manutenção e Suporte em Informática (MSI), com início no segundo semestre de 2007.

Pedagogia de projetos e o Projeto Integrador

A Educação de Jovens e Adultos tem como principal referência a pedagogia dialógica e problematizadora de Paulo Freire (2003). Esta pedagogia propõe que haja uma participação ativa e dinâmica do aluno trabalhador na sala de aula; isto evidencia que a experiência de vida é a base para a construção dos novos conhecimentos destes alunos jovens e adultos. Um educador que deseja o progresso de seu aluno, deve oportunizar que este desenvolva capacidades e habilidades para resolver problemas cientificamente. De acordo com Pessoa (1970), os alunos devem desenvolver algumas capacidades. Entre elas: i) extrair de livros, artigos de revistas, monografias, enciclopédias e dicionários os materiais que necessitem para a solução de um determinado problema; ii) entender e avaliar a importância relativa do que leem e iii) criticar informações dos livros e das pessoas e só as aceitar quando estiverem de acordo com a lógica e o bom senso (PESSOA, 1970).

O Projeto Integrador está dividido em disciplinas distribuídas ao longo dos 5 (cinco) primeiros períodos letivos do curso. O objetivo do projeto integrador é trabalhar as habilidades e competências envolvidas na elaboração de um projeto interdisciplinar relacionado a temáticas variadas de acordo com a evolução do aluno no curso (IFRJ, 2012). De acordo com a matriz curricular do MSI, o projeto integrador deve ser elaborado com

temas relacionados aos eixos temáticos a seguir: i) Ciência, tecnologia e cotidiano, o aluno inserido em sua casa; ii) Tecnologia para inclusão social, aluno inserido na sua comunidade; iii) Ética e cidadania, o aluno inserido na sociedade e iv) Ciência, tecnologia e trabalho, aluno inserido no mundo do trabalho. No programa de ensino do projeto integrador não existe uma ementa específica, mas sim os objetivos da disciplina, orientações para o seu desenvolvimento, estratégias de avaliação e o seu eixo temático (IFRJ, 2016).

O MSI e o Projeto Integrador na perspectiva do aluno

Para avaliar as contribuições do Projeto Integrador, foram entrevistados estudantes dos seis períodos letivos do curso, regularmente matriculados, no 2º semestre letivo de 2016, através de um questionário semiestruturado com perguntas sobre o curso e o Projeto Integrador no campus Duque de Caxias. A entrevista focou no grau de satisfação e avaliação pessoal do estudante.

Em relação ao Grau de satisfação dos alunos com o curso, em sua maioria (92%), os alunos estão satisfeitos. Apontaram, como pontos positivos, a dedicação e a paciência dos professores, a realização do sonho de voltar a estudar e o conhecimento adquirido em tecnologia e na área de informática. Apesar da maioria estar satisfeita com o curso, também foram apontados pontos negativos, como o quantitativo de aulas de informática e a falta de vontade de alguns professores.

Em relação ao projeto integrador, menos da metade dos pesquisados (44%) afirma estar satisfeita com a disciplina. Entre os insatisfeitos, alguns afirmam que não veem utilidade no projeto integrador, que é muito trabalhoso, sobrecarrega os alunos e não integra de verdade. Consideram que deveria ser melhor explicado, pois não entendem porque devem estudar esta disciplina. Já os satisfeitos afirmam que é uma oportunidade de aprender através das pesquisas dos assuntos dos projetos e falar em público, mas consideram que o Projeto Integrador deveria ser mais do que uma simples pesquisa, deveria ser algo que pudesse ser compartilhado com a comunidade.

Considerações finais

A maioria dos entrevistados está satisfeita com o curso de Manutenção e Suporte em Informática. Parte desta satisfação pode ser entendida através de suas respostas. Estes encontram no curso uma oportunidade de retomar seus estudos, concluir uma formação de nível médio e aprender uma profissão. Alguns, pela primeira vez, conseguem aprender a lidar com recursos de informática e dispositivos eletrônicos.

O Projeto Integrador é uma disciplina que apresenta uma relação conflitante entre os alunos do MSI, uma vez que, ao serem perguntados a respeito do seu grau de satisfação com ela, a maioria está insatisfeita. Consideram que a disciplina projeto integrador não integra de verdade. Afirmam que o projeto integrador deveria ser mais que uma disciplina e produzir algo a ser devolvido para a comunidade. Intervenção que caracterizaria um produto de excelência, dando conta da multidisciplinaridade que um projeto integrado que articula educação básica, educação profissional e cidadania deveria ter.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. 1996.

BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Decreto nº 5.840. Presidência da República. Brasília. 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

IFRJ. **Programa de Ensino do Curso de Manutenção e Suporte em Informática**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. [S.l.], p. 01-10. 2012.

IFRJ. **Processo Seletivo para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Edital nº 64/2016. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 01-13. 2016.

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96**: a possibilidade de constituir-se como política pública. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 82, nov. 2009. p. 17-39.

MOURA, Dante Henrique. **O PROEJA e a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. TV Escola: Salto Para o Futuro. São Paulo, v. 16, p. 61, 2006.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. **PROEJA**: entre desafios e possibilidades. Holos, v. 2, n. 28, maio 2012. p. 114-129.

PESSOA, Oswaldo Frota. **Como ensinar ciências**. São Paulo: Nacional, 1970.

O CURRÍCULO DA NOVA EJA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EJA NO BRASIL

Valmir da Silva Bastos

Introdução

Entender o mundo usando como óculos analítico as ferramentas oportunizadas pela Geografia tem demarcado uma espécie de ambiente de disputa entre os gestores de políticas para a educação atentos à dinâmica sociopedagógica atualmente empreendida pela Terceira Via, tendo em vista que o intento desta é o de subalternizar o currículo das disciplinas humanas, categorizando o conteúdo programático destas, em última instância, na condição de reacionário, e essa realidade está atrelada ao destino dessas disciplinas no currículo da educação básica à nível nacional em todas as redes de ensino.

Dessa forma, o objetivo geral deste presente trabalho visa refletir sobre a forma como o currículo da Nova Educação de Jovens e Adultos na esfera do Ensino Médio vem, paulatinamente, sofrendo intervenções da nova pedagogia da hegemonia.

Metodologia

O objeto deste estudo está vinculado à análise do currículo de Geografia do Programa Nova Educação de Jovens e Adultos (doravante denominado Nova EJA) Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, e o fio condutor metodológico desta investigação debruça-se no materialismo histórico-crítico-dialético, uma vez exista uma ocupação em se fazer uma breve retomada da história da educação de jovens e adultos no Brasil e sua relação com a redução dos índices de analfabetismo, além de sua íntima ligação com a reforma do currículo e o aumento da mão de obra juvenil e adulta para o atendimento da demanda do mercado de trabalho.

Resultados e discussão

Verifica-se, inicialmente, a necessidade de pontuar que o presente texto é alusivo ao primeiro capítulo do trabalho de conclusão de curso de minha autoria, cujo título é “O uso do conceito de lugar no âmbito do ensino de Geografia na Nova Educação de Jovens e Adultos do ensino médio”. Entretanto, busca-se neste corte da pesquisa um escaninho seguro que nos auxilie no exame da resignificação curricular da Nova EJA sob o viés empreendedor da Terceira Via e de seu modelo de sociedade, norteado por uma ferramenta educacional que vem produzindo uma questionável expectativa de alteração no currículo e na estrutura curricular da Educação Básica, apresentando ainda uma incompatível roupagem de beneficiamento: a nova pedagogia da hegemonia.

Outrossim, verifica-se neste capítulo que o governo brasileiro despendeu esforços no sentido de diminuir as altas taxas de analfabetismo que acometiam o país: em 1945, metade da população com idade igual ou superior a 15 anos era analfabeta (Friedrich et al., 2010); de 1983 até 2010, o número de analfabetos aumentou 2,23% (Gadotti; Romão, 2006 apud Friedrich et al., 2010, p. 404), conquanto ano a ano neste novo milênio seja possível verificar uma sensível diminuição desta no período 2001-2012, alcançando os 8,7% em 2012 (Brasil, 2015).

Há, ainda, a perspectiva flagrante de que as propostas de governo não buscaram um alinhamento com as iniciativas populares, já que tais propostas tinham mais o objetivo da manutenção dos interesses das classes dominantes de cada período, tendo em comum apenas a formação de mão de obra juvenil e adulta para o mercado de trabalho.

Considerações finais

Oportunamente, torna-se adequado declarar que, neste estudo, não buscamos aprofundar a tese da promoção da lógica curricular conservadora pela Terceira Via, muito menos visamos adensar o debate acerca da trajetória da EJA no Brasil, ou ainda debruçarmos na estrutura hegemônico-pedagógica arquitetada por setores das classes dominantes

e dirigentes da burguesia nacional alinhadas aos interesses de organismos internacionais. Antes, procuramos buscar um fio condutor que se ocupasse com a análise de uma breve retomada histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e sua relação com a redução dos índices de analfabetismo, além de sua íntima ligação com a expectativa de alteração e *pseudobeneficiamento* do currículo da Educação Básica consagrada pela nova pedagogia da hegemonia, visando exclusivamente o aumento da mão de obra juvenil e adulta para o atendimento da demanda do mercado de trabalho, e por decorrência disso, a geração de uma sociedade civil anômala incapaz de reconhecer e reivindicar seus direitos de cidadãos por terem sido intencionalmente educados a julgar ser mais conveniente reclamar pelas benesses ofertadas pela sociedade de consumo.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015. Versão Preliminar. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- FRIEDRICH, Márcia; et al. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil:** de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: Aval. Pol. Pública. 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 jun. 2015.
- LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley; et. al. **A nova Pedagogia da Hegemonia:** estratégias do capital para educar o consenso. Coletivo de Estudos sobre Política Educacional. São Paulo: Xamã, 2005. 312 p.
- RIO DE JANEIRO. Fundação Cecierj. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. **Manual de Orientações Nova EJA Ensino Médio.** 2013. 28 p. Disponível em: <<http://projetoceeduc.cecierj.edu.br/eja/manual-eja.pdf>> [reformulado]. Acesso em: 8 jun. 2015.

A ELABORAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE ITABORAÍ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Alessandra Silva de Lima

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem cerca de cinquenta anos de história de lutas que se assemelham às lutas por uma educação pública de qualidade em nosso país. Nesse sentido, mesmo com o reconhecimento da EJA como uma modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96), ainda permanece o caráter assistencialista de programas e projetos pontuais e descontínuos, vinculados a parcerias público/privada e que não se constitui como política educacional efetiva para EJA e, conseqüentemente, não atende às demandas dos alunos. No plano legal a EJA é amparada na Constituição Federal de 1988 no artigo 208, que estabelece que o ensino fundamental é obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta àqueles que não tiveram acesso na idade própria. E a LDBEN nº 9394/96 veio respaldar a entrada da EJA no sistema educacional nacional como uma modalidade de educação, observando que os sistemas de ensino deverão assegurar a gratuidade e oferta de vagas, bem como oportunizar condições apropriadas de ensino considerando características próprias de especificidade deste alunado com características próprias de especificidade deste alunado. Neste sentido vários instrumentos legais surgiram, após essas primeiras legislações, no cenário educacional visando regulamentar o funcionamento da EJA como uma modalidade de educação.

A presente pesquisa é resultado de experiências e observações realizadas no percurso de docente na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no município de Itaboraí onde atualmente leciono em uma turma de Ensino Fundamental I da EJA. Dessa forma, o estudo está relacionado às angústias e reflexões derivadas de uma experiência profissional de cinco anos de atuação docente na EJA, na qual pude observar o abismo entre

a teoria e a prática no que se refere à alteração da lógica compensatória e, ainda, na defesa da EJA como política pública de direito à educação de qualidade.

No âmbito municipal precisamos compreender, que boa parte das ações neste campo restringe-se aos processos de alfabetização e elevação do grau de escolaridade sem um projeto consiste e infraestrutura adequada para atender a EJA.

Esta é uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de pesquisa documental (local/nacional) tendo como base as legislações pertinentes à questão do Currículo para EJA como: o Parecer CNE-CBE 11/2000, o Plano Municipal de Educação de Itaboraí aprovado em 2015 e o documento base Referencial Curricular para EJA/2012 do município. A pesquisa consiste em relatar o processo de construção do Referencial Curricular para EJA de Itaboraí refletindo sobre os principais limites e avanços na sua implementação tendo como objetivos :Relatar as memórias do processo de construção do Referencial Curricular para EJA de Itaboraí e analisar o documento elaborado pelo coletivo de professores.

O processo de reestruturação curricular da rede pública municipal teve início em abril de 2012, marcado por uma ampla agenda de encontros pedagógicos, em sua maioria ocorrido na SEMEC, em horário noturno. Na primeira fase dos trabalhos, os participantes, professores e coordenadores pedagógicos envolveram-se em pensar e repensar as práticas e as teorias na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Foram encontros ricos e proveitosos de troca de ideias, o que possibilitou a circularidade de saberes e ampliação sobre o perfil da EJA do município.

No ano de 2013, a Proposta Curricular da EJA entrou em vigor e a Subsecretaria de Ensino/SEMEC, via Coordenação da EJA, investiu em formações continuadas específicas para os professores que atuavam com a EJA. Ao final do ano de 2013 a Proposta Curricular da EJA foi reavaliada pelos professores da rede em um encontro coletivo.

Neste sentido, acreditamos que conhecer a história da EJA é o ponto de partida para a problematização das propostas curriculares para esta modalidade pois é preciso compreender que embora instalada no contexto escolar, a educação de jovens e adultos

deve ser compreendida enquanto processo de formação humana plena, considerando a perspectiva de formação humana emancipatória. Além disso, conhecer os documentos legais relativos a essa modalidade, considerando os embates e os sentidos construídos para legitimar ações e propostas no campo da EJA. Destaco que o Parecer CNE/CBE 11/2000, há mais de quinze anos em vigor, deveria respaldar a construção de propostas curriculares para EJA, de modo a atender as especificidades desta modalidade de educação e o que podemos observar nos municípios é uma grande morosidade e até omissão em colocar em prática diversas possibilidades pedagógicas na construção de um currículo mais específico para EJA.

O currículo que defendemos é um currículo crítico com perspectiva emancipatória dos sujeitos da EJA, oposto a um currículo tradicional, engessado que vê o aluno como um produto, um recipiente a ser preenchido com conteúdo ou com competências e habilidades. Neste sentido, ainda é muito comum nas redes municipais a utilização da mesma matriz curricular do ensino regular para a EJA simplificando os conteúdos para serem dados em um semestre letivo e com isso realizando uma transposição didática inadequada para EJA. Assim ratifico que uma construção curricular para EJA necessita ter como eixo norteador os sujeitos da EJA considerando as especificidades desta modalidade pois não cabe mais uma oferta somente para cumprimento burocrático apesar desta situação ainda ser uma realidade recorrente em muitos municípios.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 mar. 2017.

Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder Executivo, Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 01 maio. 2017.

Documento da Base Nacional-Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. SECAD. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf. Acesso: 01 de junho de 2016.

PME. Plano Municipal de Educação de Itaboraí. Lei n 2.556, 22 de junho de 2015. Câmara Municipal de Itaboraí - Estado do Rio de Janeiro 2015.

PRÉ-TEXTO EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. SEMEC, Ano 2012. SEME, Projeto Político Pedagógico SME 2003. Itaboraí-RJ. Ano 2003.

RESUMOS EXPANDIDOS

ED 05: Juventudes na EJA: desafios atuais **Professora Dr^a Alessandra Nicodemos - UFRJ**

Este Espaço de Diálogo congregou estudos, pesquisas e experiências escolares relacionadas ao fenômeno de Juvenilização no contexto da Educação de Jovens e Adultos, entendido como a inserção de matrículas de estudantes cada vez mais jovens em turmas nessa modalidade no tempo presente. Nesse cenário buscou problematizar os desafios atuais e as especificidades que esse fenômeno coloca para os sujeitos da escola na perspectiva de um acolhimento a esse público, marcado por múltiplas identidades, e que o reconheça como sujeito do conhecimento e integrado na construção de práticas curriculares críticas e emancipatórias.

JUVENTUDE NA EJA: DESAFIOS ATUAIS

Alessandra Nicodemos

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertada pelas redes públicas de ensino nas etapas da Educação Básica, tem vivenciado na última década, um processo de ampliação significativa de inserção de jovens cada vez mais jovens em suas turmas e escolas. Esse processo tem trazido instigantes debates sobre tal fenômeno (DAYRELL, 2003; CARRANO, 2007; PEREGRINO, 2011), e que procuram problematizar a juvenilização na EJA a partir de elementos da cultura escolar e seus modos de funcionamento. Esse resumo fará uma breve apresentação de tal discussão, no sentido de identificar os desafios atuais e as especificidades que esse fenômeno coloca para os sujeitos da escola, na perspectiva de se projetar um acolhimento a esse público - marcado por múltiplas identidades - que o reconheça como sujeito do conhecimento e principalmente, integrado na construção de práticas curriculares críticas e emancipatórias na Educação de Jovens e Adultos.

Um aspecto a ser considerado nesse debate é o elemento indicado por Dayrell (2003), que seria o de reconhecer as especificidades do jovem nos centros urbanos e principalmente a compreensão deste como sujeito social e portanto, produtor de uma determinada marca ou modo de ser jovem. O reconhecimento dessa especificidade é fundamental, principalmente quando nos propomos a entender esse modo de ser jovem em sua totalidade, e rompendo com uma visão muito arraigada, segundo o autor, de reconhecer a juventude como uma etapa de transitoriedade, “há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade, o que ainda não chegou a ser (Salem, 1986), negando o presente vivido.” (p. 41).

Essa perspectiva é muito difundida na escola, onde todo o esforço é o de conter, através dos contingenciamentos da cultura escolar e da pressão pela certificação/sucesso escolar, um modo de ser jovem, que precisa ser silenciado ou neutralizado; na aposta de que o período da juventude é uma etapa a ser superada pela fase adulta, pela maturidade

e por uma inserção social com maior responsabilidade. O paradoxo dessa perspectiva é que invariavelmente esse jovem da classe trabalhadora, matriculado em turmas de Educação de Jovens e Adultos, e que vivencia a sua inserção ou reinserção escolar, o faz acompanhado de um estar no mundo enviesado por elementos da vida adulta, como a inserção precoce no mundo do trabalho, a necessidade do auto sustento e/ou do sustento familiares, ou ainda, a experiência da maternidade e da paternidade, portanto, a transitoriedade de ser jovem, quando falamos do jovem da EJA, está muito distante de uma perspectiva de um ainda 'vir a ser'. Os processos de escolarização e os seus processos de vida seguem - como é comum na linguagem dos jovens - tudo junto e misturado! E não perdendo de vista, ainda, que tais processos de vida de alunos jovens e adultos trabalhadores não escolarizados, estão agregados, também, a realidades de subemprego, o desemprego, a pobreza extrema e violência,

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

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

E ainda, romper com um determinado olhar que determina o bom comportamento escolar na EJA e que as vezes está assentado em um determinado modelo de comportamento de adultos e idosos em processos de escolarização já vivenciados e que é muito valorizado em discursos de professores e gestores, como compromisso, silêncio, dedicação, amorosidade, tranquilidade, reconhecimento do trabalho do professor e esforço. Portanto, quando o jovem rompe com essa expectativa docente, é rapidamente enquadrado na lógica de transitoriedade; o professor espera que o estudante amadureça, pois o sucesso de sua trajetória escolar está diretamente vinculado ao controle de um modo

de ser jovem e seu enquadramento a um determinado comportamento de estudantes da EJA, e como já apontado, valorizado e esperado.

Acolher - pedagogicamente e politicamente - a juventude em turmas da EJA é legitimar e reconhecer o potencial que essa público carrega com sua presença, e que implica num diálogo mais franco e direto como os *modos de ser jovem*, do que com o *modo de ser aluno*. A experiência escolar – que obviamente não foi bem sucedida – ainda está muito presente para esses jovens, que a vivenciaram em tempo muito próximo ao atual ou que nem chegou a ser interrompido. Assim, ao exigir o enquadramento radical desses jovens aos elementos estruturantes da cultura escolar, atingimos um ponto muito sensível para eles e que tem se materializado em determinados comportamentos e atitudes de retração, resistência e negação da escola.

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

Referências Bibliográficas

CARRANO, Paulo César. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”**. In: REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos, v. 1, ago. 2007. Belo Horizonte.

UMERT, Sônia Maria. **A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos**. Sisifo/revista de ciências da educação ▪ n. 02 - jan./abr. 2007.

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

DEMANDA POTENCIAL DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS EM AGLOMERADOS SUBNORMAIS: ALGUNS APONTAMENTOS

Emilio Reguera

Introdução

Este trabalho parte dos desdobramentos analíticos oriundos da pesquisa empírica de dados sobre demanda potencial por Educação de Jovens e Adultos. Num primeiro momento, houve o esforço de sistematização de dados sobre a demanda potencial para o estado do Rio de Janeiro, atestando para as desigualdades espaciais do indicador no mesmo estado (REGUERA e SERRA, 2016). O município do Rio de Janeiro, embora apresente índices mais satisfatórios, passa despercebido se não se imprime um tratamento mais cuidadoso dos dados estatísticos. Isso porque, em termos absolutos, o peso populacional da capital fluminense acaba por exercer importante efeito sobre o resultado e análise dos dados e do indicador Demanda Potencial pela Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental (DPEJAF). Este indicador é calculado pela relação entre o número de pessoas declaradas sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto e o total de população com 15 anos ou mais. Foram realizados cálculos para três diferentes faixas etárias: 15 a 29 anos, 30 a 59 anos e 60 anos ou mais.

A escala estadual revela desigualdades socioespaciais significativas para o indicador mencionado. Porém, a necessidade de se observar o comportamento de indicadores educacionais de demanda potencial em outras escalas conduziu esta investigação para a escala municipal (REGUERA e SERRA, 2017). A cidade do Rio de Janeiro, enquanto objeto empírico e em função do peso quantitativo de sua população, revela-se então como importante fonte de estudos para retratar as desigualdades socioespaciais intramunicipais.

Metodologia

Em termos metodológicos, este estudo levantou dados do Censo demográfico de 2010 para Aglomerados Subnormais (AGSN). Os AGSNs são recortes territoriais intraurbanos que merecem destaque especial para políticas urbanas pela possibilidade que

abrem para a análise da condução de políticas públicas urbanas e sociais voltadas para as classes menos favorecidas da metrópole carioca. Os principais critérios definidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para sua definição são: a) é considerado AGSN terreno público ou de propriedade alheia ocupado por população de baixa renda para atender à finalidade de habitação e reprodução social no espaço urbano e que se enquadre a pelo menos um dos critérios expostos a seguir, quais sejam: b) precariedade na provisão e prestação de serviços públicos essenciais (fornecimento de água, esgoto, luz elétrica e coleta de lixo) e/ou c) ocupação em área de aclave, declive, com domicílios sem espaçamento e com precário acesso pelas vias de circulação internas ao AGSN.

Resultados e Discussão

Nessa etapa da pesquisa optamos por não selecionar variáveis da amostra relacionadas ao nível de instrução da população no que se refere ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio por buscarmos a compreensão das condições e cobertura de alfabetização de jovens na metrópole carioca. Consideramos que esta realidade pode ser compreendida no território intraurbano a partir daquilo que Randolph (2003), remetendo-se a Lefèbvre, define como a tensão dialética entre a ordem próxima e a ordem distante. Assim, é possível que no interior de uma cidade, com realidades socioespaciais tão diferenciadas, convivam condições de escolarização satisfatórias e aquelas que são tipificadas como de áreas de difícil acesso (áreas rurais ou de centros urbanos isolados). Buscar, de forma preliminar, as razões que explicam o fenômeno da alfabetização de jovens em metrópoles de grande porte, como a do Rio de Janeiro, é um dos objetivos deste estudo.

A seleção da primeira Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE) do município do Rio de Janeiro como objeto empírico atende à necessidade de compreensão da dinâmica de acesso à escolarização por parte da classe trabalhadora com moradias precárias da área central da cidade, que, a priori, poderia ser mais acessível aos habitantes da metrópole. Além disso, a dinâmica socioespacial da 1ª CRE merece destaque, pois essa porção do

espaço metropolitano tem sido alvo de operações urbanas pontuais, nos moldes de intervenções urbanísticas locais, que promovem a valorização do solo urbano e atendem aos interesses da lógica mercantil.

É importante dizer que na totalização dos dados absolutos e para fins de produção do indicador DPAJ considerou-se toda a população presente nos AGSNs identificados na 1ª CRE. Reforçamos isto pois, em alguns casos, os AGSNs limítrofes podem estar presentes em duas CREs diferentes. Desta forma, o referido indicador é uma aproximação da realidade, sem alterar o teor e a qualidade de interpretação que o dado venha a proporcionar à investigação.

Se considerados os valores do DPAJ para os AGSN dessa CRE, observamos grande oscilação dos mesmos. A princípio, valores do DPAJ de 7,4% no AGSN Pantanal (Rio Comprido), 6,8% no Morro do Gari (Paqueta), 4,5% na Comunidade CCPL (Benfica) e 3,5% no Morro dos Telégrafos (Mangureira) e na Vila Arará (São Cristóvão) apontam para o que Randolph (2003) denomina dialética entre a ordem próxima-distante. No AGSN do Pantanal, o indicador chega a ser superior ao da Região Nordeste. Assim, buscar as particularidades da segregação socioespacial urbana da metrópole carioca a partir da compreensão ampliada do acesso e da permanência na escola torna-se o elemento central para a compreensão desse valor no interior da capital fluminense. O que estamos destacando é a negação do direito à educação, já que a 1ª CRE possui 9 escolas municipais que oferecem o PEJA I, programa responsável pela alfabetização de jovens e adultos, sendo essas escolas de fácil acesso e dispendo de boas condições de transporte público.

Considerações Finais

Por fim, é importante destacar que as políticas públicas não garantem plenamente o acesso à população de jovens de baixa renda, dos AGSN, às classes de alfabetização, seja através da construção de currículos para este público de jovens, que traduza sua concepção

de mundo e seus códigos de classe, ou através da construção de currículos e práticas pedagógicas que incluam o jovem dos AGSN na escola regular.

Referências Bibliográficas

RANDOLPH, Rainer. A dialética entre o próximo e o distante: reflexões acerca da cidade e do urbano contemporâneos. LIMONAD, Ester. (Org.) **Entre a Ordem Próxima e a Ordem Distante**: Contribuições a partir do pensamento de Henri Lefebvre. Niterói: UFF/GECEL, 2003.

REGUERA, Emílio. SERRA, Enio. O uso do geoprocessamento no levantamento de indicadores educacionais orientados para as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro. In: **XX Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. Foz do Iguaçu: ABEP, 2016.

REGUERA, Emílio; SERRA, Enio. A Geografia da Educação de Jovens e Adultos na cidade do Rio de Janeiro: breves reflexões. In: **XVI Encuentro de Geografos de America Latina**. La Paz: EGAL, 2017.

**A JUVENILIZAÇÃO NAS TURMAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UM CIEP NA
COMUNIDADE DA MARÉ/RJ: CONHECENDO SEUS SUJEITOS, SUAS HISTÓRIAS
E SUAS PERSPECTIVAS.**

Celso Ribeiro da Silva Júnior

A real e crescente ampliação da faixa etária na Educação de Jovens e Adultos é um processo que vem ocorrendo ao longo dos últimos anos e que está sendo ocasionado pelo ingresso prematuro de jovens à modalidade. Afinal, quem, são estes jovens alunos que chegam para a modalidade EJA cada vez mais jovens? Têm algo em comum? O que esperam da Escola? Acreditam na Educação como meio de transformação social ou estão ali apenas para “fazer social”? Como professor dessa modalidade, senti a necessidade de conhecer melhor quem é o jovem que chega à EJA, como estes significam a escola, o trabalho e o futuro de acordo com os grupos aos quais pertencem ou pretendem pertencer. Identifiquei possíveis motivos que têm levado os adolescentes à EJA e, tive acesso a dados que desconstróem o dito que jovem na EJA só atrapalha ou “não quer nada”.

Além da constatação da problemática do processo de juvenilização da EJA, fato comprovado e intensificado na contemporaneidade, há de se olhar para esse sujeito que fora excluído (convidado a se transferir) da realidade diurna regular e inserido na dinâmica da Educação de Jovens e Adultos, para que as demandas trazidas com tal inserção provoquem o mínimo impacto possível na turma que já tem suas características e necessidades próprias.

O objetivo deste trabalho é discutir a escolarização e os desafios da Educação de Jovens e Adultos (EJA) bem como o recente processo de rejuvenescimento ou juvenilização dessa modalidade de ensino com base na observação da experiência de um CIEP (Centro Integrado de Educação Pública) do Rio de Janeiro localizada na Comunidade da Maré.

Caminhos Metodológicos

Esta pesquisa teve como público-alvo os alunos na faixa etária de 15 a 24 anos da modalidade noturna do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do CIEP Ministro Gustavo Capanema e suas representações sobre escola, trabalho e futuro, assuntos abordados por meio de um questionário. O principal objetivo do questionário foi conhecer melhor os alunos e saber o que pensam sobre os assuntos tratados. Todos os alunos do PEJA com a idade entre 15 e 24 anos, que estavam na escola no dia da pesquisa foram convidados a responder ao questionário. Os mesmos foram aplicados por mim, conhecido pelo alunado como professor de Ciências do PEJA II, mas que naquele momento estava ali como aluno concluinte do curso de pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos pela UFRJ. Iniciei o encontro explicando a finalidade da pesquisa, o anonimato das respostas, destacando ainda a importância de respondê-la de acordo com o que eles realmente pensam sobre cada questão em prol de um melhor entendimento da atual realidade da modalidade do PEJA.

Resultados e Discussões

Com variadas justificativas, que vão desde as situações de fracasso (CHARLOT, 2000) vividas pelos estudantes nos espaços/tempos escolares, e que provocam a criação de crescente defasagem idade-série, até a necessidade de trabalhar para seu próprio sustento e/ou sustento ou ajuda na renda familiar, motivo apresentado por 27% dos respondentes, a interrupção dos estudos é um fato que deve ser levado em consideração ao ser analisado o histórico escolar do sujeito que regressa à Escola, visando à retomada de sua carreira estudantil, por direito.

No contexto pedagógico, há de se levar em consideração o desinteresse e a não consonância dos alunos pelas questões escolares. Para esses jovens estudantes, parece haver um distanciamento ainda maior, haja vista que, muitas vezes, outras necessidades de sobrevivência projetam a escola para um patamar inferior frente às opções possíveis que a

vida lhes oferece. Quando isso acontece, esses estudantes vivem o mesmo processo de evasão para, mais tarde, se possível for, retornar para a escola para a EJA (FERNANDES, 2008).

Além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes e/ou significativos pelos jovens, situação demonstrada pelos 27% dos jovens que participaram da pesquisa. Isso implica em dizer, segundo Carrano (2007), que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extraescolar (CARRANO, 2007, p. 60).

É quase um consenso entre os jovens que a escola possui função facilitadora na ascensão social quando relacionam ao fato da escola oferecer o aprendizado necessário para alcançar um bom futuro. Associar a escola a um “futuro melhor” é comum também entre outros grupos sociais como professores, políticos e pais; mesmo que estes grupos não sejam os de pertença ou referência dos jovens, estes sabem, pela própria experiência ou experiência alheia, que o mercado de trabalho exige qualificação e certificação, o que só se consegue na escola. “Ser alguém” significa ter uma boa colocação profissional, uma boa situação econômica e em consequência ter bens, objetos de consumo que poderão proporcionar status e importância. Durante a realização deste trabalho foi perceptível a seriedade e a esperança depositadas nos estudos desses jovens que têm chegado ao PEJA cada vez mais jovens. A ideia de que a escola ainda é o caminho para a melhoria da qualidade de vida fica evidenciada nos 84% dos jovens que responderam que têm a pretensão de continuar os estudos após a conclusão do Ensino Fundamental no PEJA.

Considerações Finais

A prática pedagógica precisa garantir que todos os aprendentes, independentemente da idade, da cor da pele ou do passado acadêmico, não apenas tenham acesso a conhecimentos básicos tidos como fundamentais para a vida integrada à sociedade, possibilitando-os ao exercício profissional competente, mas que também recebam formação que os capacite à uma reeducação das relações humanas. A conscientização dessa problemática pelo professor da EJA seguida pelo acolhimento a esse jovem transferido tende à construção de uma relação de respeito, admiração e profissionalismo. Não é só necessária, mas, emergencial a mudança nos resultados de muitas pesquisas realizadas na área da EJA apontando que a grande maioria desses adolescentes transferidos são ignorados no processo de ensino e aprendizagem. Uma ação excludente como essa pode inflamar ainda mais a visão escolar desse jovem despertando nele atitudes de conflitos e até mesmo de violência. É preciso abordagem sensível, ética, conhecimento da origem e da realidade desse educando. A valorização, a credibilidade e a conquista da confiança do jovem em um ambiente de clima agradável e participativo, com intervenções especializadas e transdisciplinares são ações imprescindíveis na prevenção dos diversos tipos de violências ocorridas nas escolas. O professor que abraça a modalidade precisa, além de fazer uso de adequadas metodologias que atendam ao público e às especificidades da EJA, também ter um olhar sensível e multifacetário para acolher um novo integrante e inseri-lo nas relações humanas já pré-existentes, com todas as suas particularidades, interesses e até demandas trazidas em seu histórico de educando.

Referências Bibliográficas

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

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

FERNANDES, Domingos (2008). **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.**
São Paulo: Editora UNESP

JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA ESCOLA NA BAIXADA FLUMINENSE /RJ

Letícia Fajardo Oliveira

Introdução

O rejuvenescimento do estudante da Educação de Jovens e Adultos nas últimas décadas é um fenômeno que pode ser observado em realidades escolares em todo o Brasil. O evento interfere significativamente no cotidiano escolar, que demanda de novos procedimentos para atender as necessidades educativas de um público tão específico. Partindo dessa premissa, a pesquisa procurou estudar esse fenômeno na Escola Municipal Cecília Meireles, localizada em Queimados. As possíveis causas de o número cada vez mais expressivo de jovens comporem as turmas da Educação de Jovens e Adultos é a inquietação principal da pesquisa, e que procurou responder as algumas questões: o que os jovens procuram ao buscarem as turmas da EJA no horário noturno? Qual a ocupação desses jovens quando não estão na escola? O que pensam os pais ou responsáveis desses alunos jovens quando os mesmos entram para a EJA? Qual é o sentido da EJA para tais alunos? Procurando, ainda, problematizar as tensões vivenciadas entre educadores, que são desafiados a socializar saberes em espaços compartilhados por sujeitos jovens, adultos e idosos de interesses tão diversificados.

Metodologia

O crescente processo de juvenilização do alunado, que atualmente frequenta as turmas de EJA, tem sido tema de reflexões e debates entre os educadores que atuam na modalidade. Processo que tenho percebido em visitas que faço nesses últimos anos, às unidades escolares. Compatível com a idade para o ensino regular os alunos jovens, optam ou são encaminhados, para as turmas da Educação de Jovens e Adultos. Tal alteração de faixa etária desses sujeitos da EJA tem provocado conflitos geracionais que se constitui num desafio para a escola. Buscando entender as causas do fenômeno da juvenilização na escola

pesquisada, procurei observar se havia incentivos velados que motivassem os alunos em defasagem série/idade ou de conduta indisciplinada, a matricular-se na EJA. Procurei ainda dialogar com documentos legais que abordam o assunto. No desdobramento da pesquisa, versei sobre o fenômeno da juvenilização da EJA em Queimados, com análise de dados de matrículas do período de 2005 a 2015. Como finalização da pesquisa e problematizei as perspectivas de jovens e seus responsáveis sobre ser jovem na Educação de Jovens e Adultos, apoiados em dados quantitativos e qualitativos de pesquisa, entrevista e observação, que foram desenvolvidas na escola, ao longo do ano de 2015.

Resultados e discussão

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de 1996 e as Diretrizes Operacionais de 2010, definem a idade mínima para o ingresso na EJA de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos no Ensino Médio, porém ainda é uma questão polêmica e controversa pois a presença expressiva de jovens na EJA ainda é considerado um fato novo.

Buscando materializar o fenômeno descrito, na Escola Municipal Cecília Meireles, observou os dados do Censo Escolar - dos anos 2005 e 2010, para identificar quantitativamente o crescimento do número de matrículas dos jovens na EJA na referida escola. Faço uma interface desses dados com números de matrículas obtidos em 2015 e disponibilizado pela escola. Para facilitar a visualização de tais dados estarei apresentando os resultados desse levantamento em formato de tabela:

Levantamento Etário dos Alunos da EJA na Escola Municipal Cecília Meireles						
Idade	2005		2010		2015	
	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%
15 a 19 anos	30	15,3 %	132	40,5 %	231	67,8 %
20 a 25 anos	19	9,1 %	15	4,2 %	25	7,4 %
26 a 35 anos	38	19,3 %	66	20,4 %	17	5,0 %
36 a 45 anos	26	13,5 %	33	10,2 %	28	8,2 %
46 a 55 anos	46	23,4 %	47	14,5%	21	6,1 %
56 a 65 anos	30	15,3 %	26	8,1 %	14	4,1 %
Acima de 66 anos	8	4,1 %	7	2,1 %	5	1,4 %
Nº total de alunos	197		326		341	

Os dados apresentados apontam de forma emblemática, para o processo de rejuvenescimento crescente do alunado da EJA na escola pesquisada nos últimos 10 anos. Para compreender as perspectivas de jovens e seus responsáveis sobre ser jovem na Educação de Jovens e Adultos, apoiados em dados quantitativos e qualitativos de pesquisa, realizei entrevistas a 24 alunos e observação, que foram desenvolvidas ao longo do ano de 2015. Como resultado das entrevistas verifica-se que os alunos, em sua maioria, ingressaram na escola na “idade certa”, nunca se afastaram da escola, foram considerados alunos indisciplinados em algum período da vida escolar, não trabalham, são os egressos do regular diurno da própria escola. Ao serem interrogados expressaram prazer em estudar na EJA, apreciam a prática pedagógica aplicada pelos professores, porém ainda não tem domínio fluente da linguagem oral e escrita, buscam na |EJA uma nova maneira de estudar e aprender. Com esse panorama configurado, faz necessárias reflexões para que sejam vencidos os desafios de encorpá-los nos espaços escolares sem excluí-los novamente. Interfaceando essa realidade com a questão da identidade discente, Miguel G. Arroyo (2011), em um texto sobre adolescentes e jovens: seu lugar no currículo enfatiza que: somos forçados a entender quem são esses adolescentes que tanto nos incomodam. Estão

presentes em sala de aula da EJA, são os excluídos da sociedade e do regular diurno. Para esse sujeitos faz-se necessário um outro olhar, um outro professor, um outro currículo, uma outra metodologia que os atendam como sujeitos de direito.

Considerações finais

A juvenilização da Educação de Jovens e Adultos nas últimas décadas é um fenômeno que pode ser observado, em pesquisas em todo o Brasil. O evento interfere significativamente no cotidiano escolar, que demanda de novos procedimentos para atender as necessidades educativas de um público tão específico. Sendo a EJA uma modalidade de ensino, para atuar nela é exigida dos educadores, uma maneira diferenciada de intervir com seus sujeitos tão marcados pela segregação experimentada pelas minorias. Faz se necessário dialogar com os sujeitos que retornam à escola, via educação de jovens e adultos, para que se possam conhecer quais são as expectativas de presente e de futuro dos jovens e adolescentes, a fim de que haja uma organização escolar nos currículos, metodologias e práticas pedagógicas que dialoguem com as necessidades desses indivíduos.

Referências Bibliográficas

Ato nº 32 da Secretaria Municipal de Educação, Resolução - SEMED nº 01/2012 de 07/08/2012. Lei Estadual 1.773 de 21/12/1990

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**, Editora Vozes, Petrópolis (2013)

“FALARAM PRA MINHA MÃE QUE LÁ NÃO IA MAIS ME ACEITAR, POR CAUSA DA MINHA IDADE” – COM A PALAVRA, SOFIA

Amanda Guerra de Lemos

Introdução

Este texto é fruto das reflexões suscitadas sobre a migração de jovens oriundos do Ensino Fundamental de 9 anos para a EJA, a partir da pesquisa em andamento no âmbito do mestrado em Educação. Realizo aqui, um recorte específico na pesquisa, abordando o percurso escolar e o olhar de uma das alunas entrevistadas por trazer à tona elementos importantes para a reflexão sobre o fenômeno de juvenilização da EJA, em especial, no processo de transferência de alunos do Ensino Fundamental seriado para a EJA, denominado no Parecer CNE/CBE nº 06/2010 como “migração perversa”.

Em 2010, através do parecer mencionado, instituiu-se a idade mínima de 15 anos para o ingresso no Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o documento, a instituição desta idade mínima vem ao encontro do debate sobre a juvenilização da EJA, a “migração perversa” e os debates sobre a conceituação do jovem, presentes na LDB e no Estatuto da Criança e Adolescente. Ainda, segundo o documento, a determinação de uma idade mínima para o ingresso na EJA pode auxiliar a indicar parâmetros para esta modalidade de ensino, seu trabalho pedagógico e sua identidade.

O mesmo ano, nas escolas municipais do Rio de Janeiro, foi marcado por ações que trariam mudanças significativas em relação aos jovens com distorção idade-série, e que de certa forma, aprofundava e referendava o movimento de transferências destes alunos para o PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos): a criação do 14º salário, o Projeto Autonomia Carioca (projeto de parceria público-privada de utilização da metodologia de Telecurso), a possibilidade de transferência dos alunos com 14 anos completos para o PEJA e a matrícula no Programa de todos com esta idade, que ingressassem na rede por transferência. (Portaria E/SUBE/CED nº 03 de 5 de novembro de 2009). No final daquele

ano, a Portaria que estabeleceu os critérios para organização das turmas para o ano letivo de 2011, tornou obrigatória a transferência para o PEJA de todos os alunos com 17 anos matriculados nesta rede, independente do ano de escolaridade que estariam cursando. (Portaria E/SUBE/CED nº 06 de 22 de outubro de 2010).

Embora o texto do Parecer explicita o cuidado em evitar uma entrada prematura na EJA e oriente que as redes de ensino devam organizar estratégias de atendimento para esses jovens, ele acaba por ser um instrumento legal forte na realização desta migração. O que antes não estava legalmente posto, agora está; entendendo que as políticas não são simplesmente implementadas, mas recriadas, reinventadas, interpretadas a partir das experiências e interesses dos que atuam no contexto da prática. (MAINARDES, 2006).

Metodologia

A pesquisa qualitativa desenvolvida configura-se como um estudo de caso em uma escola integrante do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura do Rio de Janeiro, que atende a EJA no horário noturno.

Visando investigar os percursos escolares dos jovens que ingressam na EJA oriundos de transferências de escolas da rede, foram realizadas entrevistas semiestruturadas além de análise da documentação referente à vida escolar dos alunos pesquisados, para traçar um perfil quanto as suas trajetórias, tendo em vista que:

As trajetórias escolares irregulares, marcadas pelo abandono precoce, as idas e vindas, as saídas e retornos, podem ser assumidas como importantes sinais e que diferentes grupos de jovens vivem e percorrem o sistema de ensino. Tal processo é o indicador mais visível da diversidade do acesso, da permanência e do arco de oportunidades. O que parece ser dado, como direito, instituído e instituinte – o direito à educação para todos -, não reflete, necessariamente, a realidade vivenciada por parcela significativa dos jovens brasileiros” (ANDRADE e NETO, 2007, p.56)

Resultados e Discussão

Sofia, aluna da EJA de 16 anos, foi transferida da “escola regular” por conta da idade. Ela nos diz que sua mãe tinha medo que ela estudasse à noite, mas nenhuma das escolas onde procurou vaga a aceitaram, ficando então, na EJA.

Sofia e sua mãe não sabem, mas a idade de 15 anos não é um imperativo para a transferência de alunos. Embora o processo de migração tenha sido compulsório, contra a vontade da aluna e sua família, ela nos diz que os professores são mais atenciosos e se sente bem na escola.

Através de sua fala, Sofia nos conta sobre sua trajetória escolar, sua relação com a escola, a transferência para a EJA, o que vê de diferente e semelhante entre as duas e sua relação com os professores; traz à tona elementos importantes para discutirmos os jovens como sujeitos de direitos, a percepção da EJA como modalidade, os critérios usados para migração.

Considerações Finais

A Educação de Jovens e Adultos é um direito (GADOTTI, 2009), cada vez mais jovens, muito jovens, ingressam na modalidade transferidos da própria rede de ensino em que estão inseridos. O debate sobre essa migração nos auxilia a pensar uma escola verdadeiramente inclusiva, onde as relações sejam construídas no diálogo, partindo dos seus próprios e múltiplos atores, onde a EJA se constitua como uma modalidade, pensada e vivida pelos seus sujeitos, muito além de uma saída para a correção de fluxo escolar.

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Eliane Ribeiro e NETO, Miguel Farah. **Juventudes e Trajetórias Escolares:** conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro;

ESTEVES, Luiz Carlos Gil (orgs). **Juventudes:** outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; UNESCO, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 6 de março de 2015.

MEC. **Parecer CNE/CEB nº 06/2010 de 7 de abril de 2010**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=15074&option=com_content Acesso em: 07 de julho de 2015.

RIO DE JANEIRO. **Diário Oficial Eletrônico. Imprensa Oficial. Portaria E/SUBE/CED nº 03 de 5 de novembro de 2009**. Disponível em: http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?edi_id=685&page=1 Acesso em 02/05/2016.

_____. **Portaria E/SUBE/CED nº 06 de 22 de outubro de 2010**. Disponível em: http://doweb.rio.rj.gov.br/visualizar_pdf.php?reload=ok&edi_id=00001155&page=11&se_arch=eja Acesso em 02/05/2016.

A REALIDADE DE UM JOVEM ALUNO DO PROEJA: ENSAIOS DE UMA ANÁLISE DO DISCURSO

Anderson José Lisboa Baptista

Introdução

Podemos afirmar atualmente, baseados em textos legais, que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um direito. Trata-se de um avanço importante uma vez que essa modalidade de ensino foi historicamente tratada à margem das políticas públicas para Educação no Brasil. Todavia, o reconhecimento legal não é necessariamente garantia de consolidação de determinada prerrogativa. Isso evidencia-se no presente momento a partir do crescente esvaziamento de políticas para essa modalidade de ensino na atual conjuntura do país.

Um fenômeno importante que, embora não seja novo, mas que se intensifica atualmente é o crescente aumento do número de jovens que ingressam nessa modalidade de ensino. Mas, o que será que podemos apreender das vozes desses sujeitos em relação ao fenômeno que eles mesmos vivenciam?

Retomo aqui uma das entrevistas realizadas durante pesquisa para dissertação de mestrado que discutiu a partir da voz dos sujeitos o encontro entre a EJA e o Colégio Pedro II (CP II) a partir do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

Dialogando diretamente com o conceito de enunciação de Bakhtim, os instrumentos metodológicos escolhidos para o trabalho em tela, se inserem no que Amorim (1998, p.8) chama de “abordagem polifônica”. Para ela ao se reconhecer a diferença entre os lugares enunciativos cria-se a possibilidade do aparecimento da “profundidade do fenômeno dialógico onde o pesquisador deixa que se altere sua palavra por uma presença inelutavelmente outra”. Na prática isso nos faz ultrapassar a ideia de transparência do objeto e da palavra do outro.

No caso aqui proposto, revisitar a entrevista significa buscar uma alteridade não apenas com o interlocutor da mesma, mas com o autor ou pesquisador, no momento em

que ela foi realizada. Neste caso, comigo mesmo. Contudo, o objetivo desse trabalho é refletir sobre a realidade social de parte da juventude brasileira a partir de pequenos trechos do enunciado do entrevistado.

Aspectos da entrevista selecionada

Na época da dissertação foram realizadas quinze entrevistas com diversos atores do Proeja no CPII: alunos, funcionários, gestores, docentes e egressos. Para esse trabalho foi selecionado a entrevista com um jovem aluno que chamamos pelo pseudônimo de João. Ele tinha 23 anos no momento da entrevista, morava no bairro de Santa Tereza, Zona Central do Rio de Janeiro, trabalhava como zelador em um condomínio. Nascido no interior da Paraíba, João cresceu na zona rural, onde trabalhou e estudou, durante sua infância. Como de costume nas famílias pobres daquela região do país, ele migrou de lugar por algumas vezes em busca de trabalho e melhores condições de vida, o que o fez interromper os estudos em momentos distintos.

João é um típico jovem aluno da EJA no que se refere a sua trajetória escolar, que é descontínua repleta de interrupções e recomeços. Destaco aqui dois elementos obtidos a partir da análise da entrevista. O primeiro se refere a palavra “oportunidade” que apareceu mais de uma vez na sua fala. A vida difícil que narrou, em que parte da sua juventude foi vivida em trabalhos pesados no campo, o faz assumir a responsabilidade de ter que “agarrar oportunidades”.

O olhar de João a partir do ângulo das oportunidades implica pelo menos dois aspectos interessantes: O primeiro é que a ênfase de seu enunciado não recai sobre os aspectos negativos da vida. São as oportunidades de trabalhar, de voltar a estudar, que faz questão de destacar.

Já o segundo aponta para o longo caminho que temos que percorrer no Brasil na efetivação da educação como direito. Quando o jovem João destaca o voltar a estudar, assim como conseguir um trabalho, como oportunidades que a vida lhe oferece, traz por

trás de sua fala toda uma carga social de alguém que vive em uma realidade em que o acesso à educação é ainda privilégio de alguns.

A expressão “agarrar oportunidade” é um reconhecimento de algo que surge quase que como um golpe de sorte. Todavia, a educação é um direito. E por isso o acesso à educação de qualidade deve ser garantido pelo Estado. Porém, jovens que vivem a realidades como a de João, principalmente, no interior do Brasil, sabem que o acesso a uma educação de qualidade é quase que um golpe de sorte, por isso não podem perder a oportunidade.

Em outro momento ele afirmou que nunca gostou de usar uniformes, mas que “(...) dá gosto de usar uniforme que o Pedro II exige que você use...”. Essa fala é repleta de significados e sentidos. O que faz um jovem de 23 anos, em pleno Rio de Janeiro assumir que gosta de usar uniforme?

Também é reveladora na parte em que ele destaca que gostaria de usar o mesmo uniforme que os demais alunos: “(...) eles são bastante flexíveis porque deveria ser bem melhor o uniforme, entendeu? Eu não gosto dessa cor aqui não, azul, deveria ser branco como os demais”.

Ele quer ser reconhecido pela sociedade como um aluno do CPII. Se a instituição é a mesma, por que o uniforme do Proeja é diferente dos demais?

Talvez, no fundo, João saiba que embora o espaço físico da instituição seja o mesmo, o lugar social que os alunos da Educação de Jovens e Adultos não é o mesmo. A diferença de tratamento vai além do tipo de uniforme, que é de certa forma, apenas a sua externalização simbólica.

Fazer análise do discurso na perspectiva de Bakhtin está muito além de análise gramatical ou lexical, mas aponta para o fato de que um enunciado é carregado de realidade histórica e social. E isso foi percebido nas falas de João.

Considerações Finais

O reconhecimento de diferentes vozes presentes em um enunciado é fundamental para realizarmos uma análise social, o que, afinal, é o desafio de uma pesquisa no campo da educação. No caso do João, foi possível pensar não apenas o Proeja enquanto programa educacional, mas principalmente, como pano de fundo histórico para sua inserção, enquanto sujeito, em uma escola considerada de excelência, apesar de sua trajetória truncada.

Inserção que não o exime de contradições estruturais existentes na sociedade, as quais deixaram marcas em sua identidade enquanto indivíduo e ser social. Mas, que ao mesmo tempo não o engessaram e também não passaram despercebidas, tornando-o escravo da estrutura. Pelo contrário, João se move e tenta enfrentar a realidade da melhor maneira possível.

O enunciado de João reflete importantes facetas de uma realidade social vivenciada por muitos jovens, na qual a educação está longe de ser consolidada como direito.

Referências Bibliográficas

AMORIM, Marília. O texto de pesquisa como objeto cultural e polifônico. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 50, n. 4, 1998, p. 79-88.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAL NA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS NA EJA

Maísa da Silva Francisco
Monica da Silva Francisco

(..) encontrei minhas origens na cor da minha pele
Nos lanhos de minha alma em mim
Em minha gente escura
Em meus heróis altivos
Encontrei
Encontrei-as enfim
Me encontrei
(Oliveira Silveira)

Introdução

Este trabalho pretende analisar o artigo da Lei nº 9.394/ 96 das Diretrizes Básicas da Educação (LDB) em seu artigo Art. 4º inciso VII que preconiza a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um direito constitucional que garante as pessoas que não tiveram oportunidade de permanência na escola, o resgate do direito de acesso ao sistema educacional. Para fundamentar esse estudo estaremos utilizando a temática da *Educação para Relações Étnico-racial*. A Educação para as Relações Étnico-Raciais, prevista no art. 26A da Lei nº 9.394/1996 (LDB), objetiva uma educação para as relações étnico-raciais e, conseqüentemente, para eliminação do racismo e do etnocentrismo no ambiente escolar e na sociedade brasileira.

Dentro desse paradigma podemos destacar que a maioria dos educandos da EJA são afrodescendentes. Segundo Gomes (2004), pesquisas constataam a forte presença da população negra na EJA. Suas histórias de vida e trajetórias escolares são atravessadas por uma série de desigualdades e pela presença de violência. O objetivo desta pesquisa é apresentar a importância da Educação das Relações Étnico Racial na Educação de Jovens e Adultos.

Metodologia

Para tratarmos dessa discussão utilizaremos como referencial teórico metodológico o Materialismo Histórico Dialético, por compreendermos sua relevância de problematizar as dinâmicas de exclusão e dominação no que se refere ao acesso aos bens sociais promovidos pelos grupos hegemônicos sobre os grupos marginalizados, através do sistema educacional.

Pretendemos utilizar como procedimentos de pesquisa a análise bibliográfica e documental das legislações e textos normativos da política; procedimentos que se mostrarem necessários no decorrer da pesquisa. Para promover a análise nos valem do referencial de Ahyas Siss (2009), acrescida das contribuições de Guimarães (1999) e Cavalheiro (2006), para identificar as categorias que emergem de tais textos no que concerne à Educação de Jovens e Adultos.

Resultados e Discussão

Na construção do nosso país e percorrendo a história da educação dos afro-brasileiros nas instituições de ensino, podemos dizer que a escola não foi pensada para pertencer ao povo de origem africana; por muitos anos, desde Lei Áurea, e depois na República, o acesso do negro nas escolas sempre foi difícil, principalmente a sua permanência nos bancos escolares.

Como afirma Siss (2009, p.17)

No início do século XXI, exclusão dos afro-brasileiros do nosso sistema educacional não é legalmente expressa, ela se atualiza através da inserção subordinada e precarizada dos membros desse grupo étnico/racial ao sistema de ensino, o que equivale a mantê-los subalternizados frente a outros grupos étnico-raciais.

Essa problemática é fomentada por uma classe hegemônica que almeja manter o *status quo* da sociedade, e que para isso utiliza-se de práticas discriminatórias. O racismo está inserido no sistema capitalista moderno e na construção da sociedade, ele é pautado

por práticas de submissões e interiorizações de outros grupos étnicos. A escola como está inserida nos padrões culturais da sociedade reflete essa postura no cotidiano escolar, mesmo que possua em seu espaço físico diversas grupos étnicos. Muitos aspectos no cotidiano escolar contribuem para que as crianças e adolescente aprendam a cristalizem as ideias racistas e práticas discriminatórias. (Cavalleiro, 2001).

Dentro desse contexto a Educação das Relações Étnico- Raciais, sendo trabalhada no currículo pedagógico da instituição de ensino serve como desenvolvimento de atividades, produzindo compreensão que na sociedade existem pessoas com culturas diversificadas que são oriundas de outros povos, desmitificando a imagem da cultura hegemônica como superior e igualando outras culturas.

Considerações Finais

Como mencionamos ao longo do texto, a Educação de Jovens Adultos é direcionada para pessoas que não puderam permanecer nas escolas e que almejam concluir os seus estudos. A relevância que a Educação das Relações Étnico-raciais na EJA seria a possibilidade de se trabalhar a autoestima do aluno/a negro/a; de se recuperar os aspectos históricos pelo qual foi contata e escrita a História da Formação do Brasil; pelo entendimento do processo histórico do Brasil a partir de um olhar não hegemônico e por último, o de se discutir e eliminar as práticas racistas no ambiente escolar, contribuindo para o fim do racismo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Secretaria de Educação Fundamental** – Brasília – MEC/SEF, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e Antirracismo na Educação: Repensando nossa escola.** Rio de Janeiro: Editora Selo Negro, 2001, p. 150

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história Contemporânea.** São Paulo: Selo Negro, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Antirracismo**. São Paulo: Editora 34, 1999.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros e qualidade da educação**: transformações e possibilidades. Boletim Interfaces da Psicologia da UFRRJ. Disponível em:
<http://www.ufrj.br/seminariopsi/2009/boletim2009-1/siss.pdf>

**MULHERES JOVENS, MULHERES NEGRAS E MULHERES PRESAS: DESCONSTRUINDO
PRECONCEITOS NA AULA DE HISTÓRIA.**

Fabiana Rodrigues

Esse relato é fruto de uma experiência vivida na escola estadual Maria Montessori que está inserida em uma unidade prisional. A educação escolar em unidades prisionais é um direito garantido por lei, a Constituição de 1998 declara que a educação é um direito humano, já Lei de Execuções Penais de 1984 nos artigos 17 a 21 aponta que a educação é considerada um projeto de assistência e deve ser garantido, além do mais, atesta que a educação fundamental é obrigatória nas unidades prisionais. O Plano Nacional de Educação de 2014 contemplou a educação escolar em unidades prisionais entre suas metas,

9.8 - assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração. (BRASIL, 2014).

Portanto, é correto inferir que a educação escolar em unidades prisionais é um direito e que deve ser garantido a todas as pessoas em situação de privação de liberdade que desejem. No entanto, os números confirmam que ainda temos muitos desafios para que esse direito seja efetivado, conforme seus estudos, Ferreira (2014) aponta que o Estado do Rio de Janeiro contava na época com 32 unidades escolares e com 3557 pessoas privadas de liberdade na escola, vale destacar que esse quantitativo representa menos de 10% do efetivo prisional.

A educação escolar em unidades prisionais se insere na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e como tal tem suas especificidades e deve contemplar diferentes aspectos da vida dos seus educandos, para Vieira (2012, p. 08)

A Educação Prisional precisa ser pensada no sentido de responder às necessidades e anseios da população atendida, através de propostas mais adequadas ao tipo de vida e às histórias passadas, presentes e perspectivas futuras dos apenados, entendendo que nesse sistema, a maioria dos sujeitos têm

sua história marcada pela exclusão e o não-acesso a bens culturais e materiais que os tornou marginalizados e distanciados de uma trajetória escolar.

Foi nessa perspectiva que planejamos e desenvolvemos as atividades que iremos apresentar nesse resumo. O trabalho foi realizado numa escola inserida numa casa de custódia que atende ao público feminino. Segundo dados de um relatório do Ministério da Justiça (2014) o perfil das mulheres presas são de jovens, 27% das mulheres tem entre 18 e 24 anos e 23% tem entre 25 e 29 anos, são em sua maioria negras, 68% e com grau de instrução escolar baixo, 50% das mulheres tem o ensino fundamental incompleto. Esse é o perfil da maioria das alunas do Colégio Estadual Maria Montessori. Porém, precisamos compreender que a ideia de juventude como um momento de transição para as responsabilidades da vida adulta (CARRANO, 2007) não condiz com as jovens que encontramos nas salas de aula. Carrano (2007) destaca que as condições de sobrevivência da juventude de baixa renda “demarca um modo particular de vivência do tempo de juventude” (p.05).

A partir dessa realidade planejamos atividades que tivessem como meta a “reflexão e a ação sobre a realidade” (FREIRE, 1968) daquele grupo específico. A turma corresponde ao sétimo ano do ensino fundamental, AF 201, e era formada por 08 alunas todas com idades entre 18 e 25 anos. Para que pudéssemos conhecer as alunas e sua concepção de mundo iniciamos o trabalho com diálogo e aprendemos que nessa turma todas as alunas se declaram negra, cinco afirmam que são evangélicas, uma espírita e duas preferiram não se pronunciar, seis alunas tem filhos pequenos e seus parceiros também estão presos. A maior parte delas está respondendo processo por tráfico de drogas. Foi a partir dessa realidade que a atividade foi pensada e desenvolvida.

No segundo momento conversamos sobre o que elas sabiam da história da África e nossa herança cultural. A miséria e a pobreza foram destacadas pela maior parte das alunas, três falaram sobre as religiões e associaram com o “mal”. Conversamos sobre a escravidão, sobre a África e sua influência cultural. O diálogo foi a base para compreendermos a

concepção e o conhecimento prévio que as alunas tem sobre a temática. Foi importante perceber como o assunto África e nossas heranças perpassa necessariamente pela questão religiosa e fomenta atitudes de reconhecimento e de rejeição às nossas heranças, muitas vezes validando o paradigma eurocêntrico.

O filme escolhido para dar continuidade ao trabalho foi propositadamente um documentário sobre as nossas heranças culturais e a circularidade cultural entre o Brasil e países africanos, “Na Rota dos Orixás: O Atlântico Negro”. O documentário procura resgatar as influências de diferentes culturas africanas no Brasil, destaca os diferentes laços que nos ligam, a religiosidade, as manifestações culturais, a musicalidade, etc. Além de desconstruir a ideia de história da África que se liga apenas a escravidão e a exploração, mas ressalta os grandes reinos, suas manifestações culturais, suas conquistas e sua imensidão. No entanto, não deixa de trabalhar com as lutas, resistências e a escravidão. Essa atividade tinha por objetivo desconstruir os preconceitos e as ideias de uma África única que apenas existiu a partir da sua relação com os europeus, além de suscitar o debate sobre a construção de nossas raízes e valorização da nossa diversidade.

Após o filme foi pedido que se fizesse um desenho, um texto, um poema, ou qualquer outra manifestação sobre o que vimos e discutimos. Nesse momento o debate entre as alunas foi rico e inesperado, as alunas que antes do trabalho demonstraram alguma forma de preconceito foram sendo questionada por outras de forma respeitosa. Duas alunas que não tinham informado sua religião se apresentaram uma como umbandista e outra como candomblecista e afirmaram que depois da atividade se sentiram confortáveis em assumir sua religião. A aluna M. escreveu em seu desenho “Sou umbandista e digo não ao preconceito”, já a aluna D. se expressou da seguinte forma: “Diversidade cultural – União entre irmãos que nunca se viram, mas são ligados pela cultura que cada um nos traz. Já a aluna F. destacou que somos uma mistura boa, e a aluna J. fez um desenho de um navio negreiro com uma bandeira do Brasil que ao invés de estar escrito “ordem e progresso” está África.

Essa atividade reverberou, algumas alunas relataram que o debate acabou levado para dentro da cela. Acreditamos que esse foi o início de uma possibilidade de desvelar a opressão e um convite a um comprometimento de na práxis transformar a realidade como alerta Paulo Freire. Conseguimos desconstruir alguns preconceitos e possibilitar que algumas alunas pudessem assumir suas religiões sem medo, alcançamos nosso objetivo. A temática da África foi escolhida por alguns imperativos, primeira devido a maioria da população carcerária se reconhecer como negra ou parda, também devido a tentativa de quebrar o preconceito religioso, além de positivar nossas heranças culturais e atender ao que determina a Lei 11.645 de 2008 que alterou a Lei 9394/96 e criou a obrigatoriedade do ensino das Histórias e Culturas africana, afro-brasileira e indígena.

Referências Bibliográficas

CARRANO, Paulo. (2007). **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”**. REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v.1, n. 0, p. 1-108, ago.

BRASIL (2014). **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Congresso Nacional, Câmara dos Deputados.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. (2012). A construção da memória da cultura escolar prisional. In: **Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**. Niterói, 2012. Anais. Niterói.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FERREIRA, Gabriela Alves. (2014). **Educação, qualificação profissional e trabalho no complexo de Gericinó RJ: o papel da Fundação Santa Cabrini**. Rio de Janeiro: UFRJ.

Ministério da Justiça. (2014). **Levantamento Nacional de informações penitenciárias: Infopen mulheres**. Brasília: Departamento Penitenciário Nacional.

“RACKEANDO A CIDADE”: EJA E SUAS POSSIBILIDADES...

Adriana Frossard Borges
Graziane Francini Pereira Pinto

Introdução

A escola SESI/ Unidade Laranjeiras foi convidada para participar de um evento de tecnologia e inovação, sendo este o 1º Hackathon das Escolas SESI, em Resende. Recebemos o convite com certa inquietação em virtude do perfil dos estudantes da EJA, com grandes dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima, histórias de fracasso escolar e pouco acesso às tecnologias. Mas o desafio foi aceito. Nos reunimos para traçar estratégias e pensar na equipe que formaríamos. Estudantes com perfil de liderança, engajamento social, boa comunicação, interessados em conhecer e desenvolver potencialidades.

A partir daí, começamos a pesquisar o que é um “Hackathon”, maratonas essas, destinadas a criação de alternativas para problemas através de tecnologias e projetos. Foram momentos de conversas, debates sobre possíveis temas que seriam abordados e conceitos teóricos. Uma verdadeira Tempestade de Ideias- “Brainstorming”. Sabíamos das nossas fragilidades. Mas com a certeza de que a história de vida, a bagagem social e a formação dos nossos estudantes poderiam ser nossos diferenciais.

O Impacto já aconteceu quando nossos alunos chegaram e se depararam com as outras equipes: alunos com média de 15 a 17 anos, cada um com seu computador, abastecidos de softwares modernos, com experiências em outros eventos desse tipo e de Robótica, oriundos de cursos que integram o currículo do ensino médio com o ensino técnico. Nossos alunos, alguns jovens, que já ultrapassaram a idade estabelecida para estudar no curso regular, com suas trajetórias de insucesso escolar e que chegaram ao EJA com essas insatisfações e muitas vezes desacreditados. Uma grande jornada, nunca antes vivenciada pela equipe (alunos, pedagoga, professora mentora e professor de apoio), mas com o objetivo de demonstrar as potencialidades que podem ser trabalhadas na EJA e onde eles podem chegar. Como cita Léa Fagundes: “A inclusão digital não é só o amplo acesso à

tecnologia, mas a apropriação dela na resolução de problemas e que a escola pratica a inclusão digital quando incorpora em sua prática a ideia de que, se educa aprendendo, quando usa os recursos tecnológicos”.

Metodologia

Aprofundar o conhecimento sobre as relações estabelecidas no cotidiano escolar, as tecnologias e a função social da EJA, que hoje conta com estudantes cada vez mais jovens inseridos nesta modalidade, através de pesquisa bibliográfica, a fim de promover a reflexão, através de participação ativa, com levantamento de dados e troca de experiências na participação de projetos como o Hackathon. Pesquisa essa, que induzirá a outras ações. A realidade da EJA, os conflitos, sonhos, compromissos, desequilíbrios sociais, a partir de nossas vivências como pedagoga e professora na Escola SESI de Laranjeiras, possibilitando uma boa reflexão sobre a importância do acolhimento no resgate da cidadania. É neste sentido, como cita Paulo Freire (1979) que toda pesquisa temática se faz ação pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar e que quanto mais se investiga o pensar do povo com ele, mais se educa junto. Segundo BRANDÃO (1984), o pesquisador como o educador, o líder político ou religioso, precisam ser educados e esta educação só pode vir da sua prática dentro de uma realidade social. Realidade essa, que muda, aprende, transforma, constitui a rede de relações.

Resultado e discussão

O evento foi bastante significativo. Após a ambientação no evento, curso, dinâmicas para consolidar e desenvolver a ideia, baseada no tema sorteado: “Hackeando a Cidade”: dar um novo sentido aos espaços, os estudantes, com suas vivências, olhares sensíveis e pesquisas prévias elaboraram o projeto: “Brinque Palete” - brincadeira de criança levada a sério! Um projeto social que une responsabilidade social, reaproveitamento de resíduos sólidos da indústria com a reutilização do espaço urbano, muitas vezes degradado e mal

aproveitado nas comunidades da cidade do Rio de Janeiro com o objetivo de dar solução aos resíduos descartados pela indústria e a esses espaços degradados e ociosos, utilizando o Palete para a construção de brinquedos. Oportunizando assim, diversão e nas comunidades.

Esse projeto virou página de uma rede social, com e-mail para contato; foi elaborado pelos próprios alunos, mediados pela equipe técnica que os acompanhou e apresentado às demais equipes e profissionais da área de Educação, além de uma banca técnica julgadora, para realização da defesa. Ao final de toda essa maratona, a vitória. A equipe EJA Força, conseguiu o primeiro lugar! A união de histórias de vida com uma educação de qualidade e para a vida, oferecida na Escola SESI de Laranjeiras, pode competir de igual para igual com todos aqueles que acharam que não seria possível. Uma vitória de uma educação emancipadora, autônoma e significativa.

Considerações finais

A escola deve ser para o aluno da EJA, um lugar não só de aprendizado curricular, mas onde ele possa desenvolver lições de cidadania, solidariedade, justiça social e postura crítica diante de sua realidade, aprendendo a se relacionar com o seu próximo e a respeitá-lo, bem como ao meio que os cerca. Como cita SALTINI: Tornando-se gente, o indivíduo qualifica-se como ser social, pronto a contribuir para o seu país, para a sociedade: um ser livre e criativo que busca, critica, renova, entende, pensa e possui as estruturas necessárias para que possa integrar-se à sua família, ao seu Estado. Enfim, ele é um ser que se relaciona em uma trama de desafios, cooperações e, principalmente, competições.

Desta forma, o mundo digital tem se configurado como uma possibilidade democrática de divulgação de práticas solidárias, tais como as trocas de experiências e de informações. Por este motivo, se faz necessário utilizar e compreender o recurso digital, para além da sala de aula, como forma de ampliação de conhecimento coletivo dentro do curso de EJA.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1984. 4ª edição.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

SALTINI, CLÁUDIO. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

OUTROS DESAFIOS DA JUVENTUDE: AFIRMAÇÕES E RESISTÊNCIAS FRENTE A CULTURA ESCOLAR

Ana Carolina Oliveira Alves
Henrique Dias Sobral Silva

Introdução

Pretendemos problematizar processos de afirmação e resistência aos contingenciamentos que a cultura escolar impõe a jovens estudantes em uma escola pública de ensino médio, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Focamos em uma turma de 3º ano do Ensino Médio marcada por divergências e segregações, reconhecendo os fenômenos educacionais como esferas a serem investigadas em suas complexidades na escola e seus desdobramentos no mundo do trabalho. Consideramos que a cultura escolar (com seus ritos, modelos e imposições) apresenta um descompasso frente à realidade e aos anseios dos jovens. A partir dessa pesquisa com o Ensino Médio regular acreditamos na possibilidade do estabelecimento de conexões teóricas e práticas com as vivências e processos ocorridos na Educação de Jovens e Adultos, notadamente no que compete ao fenômeno da juvenilização que tem ocorrido em seu corpo discente. Esse processo tem modificado o próprio cotidiano e também as relações entre a comunidade escolar (BRUNEL, 2004, p.04) Assim, iremos abordar tal temática, em debate com referenciais teóricos do campo da juventude e dialogando com autores do Ensino de História (BITTENCOURT, 2004; MONTEIRO, 2007) e da Educação (FREIRE, 1984; ARROYO, 2007; PIMENTA & LIMA, 2005/2006)

Metodologia

Utilizamos o recurso da observação de campo durante o período que convivemos com a turma e optamos por ampliar nossa reflexão a partir da aplicação de um questionário ainda durante aquele ano. Esse foi utilizado como método de análise quantitativo e qualitativo funcionando como uma interação que foi mediada por questões pensadas previamente. Optamos por ampliar a pesquisa a partir da realização de um grupo focal, no

ano seguinte. Ao contrário, portanto, do questionário inicial, o grupo focal se desenvolveu de maneira mais aberta, já que não foi baseado em suas experiências escolares, mas sim em suas trajetórias após o ensino médio. A opção por uma questão ampla como a “saída da escola” garantiu maiores possibilidades para os alunos desenvolverem suas experiências.

Resultados e Discussão

Foi a partir da proposta de um trabalho em grupo, que a segregação se evidenciou para nós, quando alguns alunos se recusaram trabalhar com determinados colegas. Ficou claro o desenvolvimento de estratégias, conscientes ou não, de segregação dos grupos, que se refletiam também em uma divisão espacial, haja vista que a sala se configurava em dois grandes blocos em lados opostos com um grande vazio entre eles. Dos 44 alunos da turma, obtivemos resposta de 40 nos questionários que foram aplicados. Inicialmente, estes nos permitiram aferir algumas diferenças de experiência entre a turma, formada majoritariamente por mulheres, que compõem 22 dos 40 questionários respondidos.

Apesar de a maioria responder que se relaciona bem com todos na turma, os conflitos não passavam despercebidos e também eram afirmados como existentes pela maioria. As respostas às perguntas mais abertas nos permitiram notar que essa segregação não se construía necessariamente em função do desempenho escolar, mas principalmente a partir de uma visão idealizada da figura discente que ainda está muito presente nos imaginários de professores e dos próprios alunos. Essa imagem é facilmente percebida em algumas respostas à pergunta “como deve ser a postura de um aluno?”, que deu origem a falas demonstrando um aluno ideal que, além de educado, comportado e concentrado, deve “saber a hora de falar e a de ficar quieto” para “não atrapalhar a aula”. Percebe-se que tais respostas são pautadas em um comportamento específico esperado para esses indivíduos que nos remete à ideia desenvolvida por Arroyo de que existem imagens cristalizadas no campo da Educação e que diversas questões emergem do choque destas com a imagem real, que já não corresponde à tradicional (ARROYO, 2007).

No grupo focal, realizado na escola e do qual participaram apenas quatro alunos, a questão da segregação foi muitas vezes citada pelos alunos. Apesar de dividirem-se em vários pequenos grupos, os participantes enquadravam-se, de uma maneira mais geral, em dois grandes blocos definidos por essa dicotomia, ainda muito presente no cenário observado, de “bom aluno” versus “mau aluno”. Suas falas evidenciam que esses pequenos grupos eram definidos por fatores como proximidade de moradia, afinidades de maneira geral e até mesmo questões econômicas. Mas o cerne da divisão dos grandes blocos era a forma com que esses alunos se relacionavam com os estudos e com o ambiente escolar e, principalmente, como incorporavam as obrigações e ritos desse ambiente, forjando trajetórias distintas, a saber: algumas excessivamente obedientes a esses ditames e suas imposições, enquanto outro grupo era marcado pela apatia e indiferença. E, entre os blocos e suas circularidades, esses códigos iam criando aproximações e afastamentos entre o coletivo da turma.

Considerações Finais

Identificamos que os processos segregacionais entre os alunos nascem principalmente do cotejamento que a cultura escolar impõe sobre a dinâmica da sala de aula e sobre a relação professor-aluno. Reconhecemos que uma ação mais problematizadora e crítica do professor de História sobre os processos de segregação podem contribuir para a ressignificação do lugar do “bom” ou “mau” aluno e, conseqüentemente, na reversão de trajetórias marcadas pela inércia, indiferença e insucesso. Atuar sobre esse processo possibilita aos docentes estabelecer novas dinâmicas escolares e, aos alunos, ampliarem os seus lugares de fala e existência, próprios e dos colegas.

Discutir o lugar dos jovens na educação, seja ela regular ou EJA, requer que busquemos alternativas para a produção de espaços de aprendizagem significativa e atenta a diversidade dos sujeitos jovens (CARRANO, 2007). As constatações dos egressos

autorizam uma perspectiva positiva sobre os impactos da experiência escolar em suas vidas e que, em retrospectiva, foram determinantes para o fortalecimento de suas construções identitárias no mundo adulto/do trabalho que começam a se (re)inserir. Viva, a escola já faz isso, mas destacamos, poderia fazer muito mais com posturas docentes mais emancipatórias e dialógicas.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004

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

CARRANO, Paulo Cesar. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos**, v. 1, ago. 2007. Belo Horizonte.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Poiesis, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005/2006.