



# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA EJA**

Memórias e histórias como ponto de partida



**ANTONIO HENRIQUE PINTO**

(Organizador)

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DA EJA**

Memórias e histórias como ponto de partida



Edifes

2024



Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo  
R. Barão de Mauá, n. 30 – Jucutuquara – 29040-689 – Vitória – ES  
www.edifes.ifes.edu.br | editora@ifes.edu.br

Reitor: Jadir José Pela

Pró-Reitor de Administração e Orçamento: Lezi José Ferreira

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional: Luciano de Oliveira Toledo

Pró-Reitora de Ensino: Adriana Pionttkovsky Barcellos

Pró-Reitor de Extensão: Lodovico Ortlieb Faria

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: André Romero da Silva

Coordenador da Edifes: Adonai José Lacruz

#### Conselho Editorial

- Aldo Rezende • Aline Freitas da Silva de Carvalho • Aparecida de Fátima Madella de Oliveira
- Felipe Zamborlini Saiter • Gabriel Domingos Carvalho • Jámille Locatelli • Marcio de Souza Bolzan • Mariella Berger Andrade • Ricardo Ramos Costa • Rosana Vilarim da Silva
- Rossanna dos Santos Santana Rubim • Viviane Bessa Lopes Alvarenga

Produção Editorial e Gráfica: Know-how Desenvolvimento Editorial

Capa: Equipe Ifes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária Rossanna dos Santos Santana Rubim – CRB6- ES 403

---

F723

Formação de professores(as) da EJA [recurso eletrônico] : memórias e histórias como ponto de partida / organizado por Antonio Henrique Pinto. – Vitória, ES : Edifes, 2024.  
1 recurso digital : ePub ; 115 p.

Vários autores.

ISBN: 978-85-8263-879-8 (e-book).

1. Educação de jovens e adultos. 2. Professores - Formação. 3.  
Professores – Prática. I. Pinto, Antonio Henrique. II. Título.

CDD 22 – 374

---

DOI: 10.36524/9788582638798

Este livro foi avaliado e recomendado para publicação por pareceristas *ad hoc*.  
Esta obra está licenciada com uma Licença Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Brasil.



## APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado das experiências de vida de jovens que escolheram ser professores num país que historicamente virou as costas para a escolarização dos filhos dos trabalhadores. As narrativas aqui apresentadas revelam a trajetória de gerações cujo legado é a superação da exclusão na educação.

A composição dos capítulos e sua inspiração foram surgindo no diálogo com os estudantes do curso de Licenciatura em Letras-Português do Ifes/Campus Vitória. No decorrer do desenvolvimento do curso, as análises sobre as concepções e práticas presentes na modalidade EJA eram permeadas pela leitura dos textos relativos ao campo da EJA e do campo Trabalho-Educação, com centralidade no pensamento de Paulo Freire, Antonio Gramsci, E. P. Thompson, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, entre outros.

Também não poderia faltar um capítulo que retratasse a centralidade da concepção de EJA na primeira década do século XXI, assinalada no programa Proeja. Escrito pela professora/pedagoga do Ifes Elisângela dos Santos de Oliveira, o texto aborda a formação para a docência e a relação com o mundo do trabalho, orientada pela articulação entre os eixos Trabalho, Ciência e Cultura, dimensões da formação humana que tem como perspectiva a formação omnilateral.

Ressalta-se, todavia, que a motivação central partiu da fala dos estudantes, cujas narrativas traziam as memórias de escolarização da família. Ao longo dos capítulos deste livro, você leitor será conduzido a experiências familiares pelas narrativas de histórias de vida apresentadas pelos licenciandos: Ágda Cristina Alves de Mello, Beatriz Pereira de Marchi, Emily da Silva Dias, Pâmela Sartório Bertol, Ramon Álvaro Sabino Procópio, Sthefane de Sousa Boecker, Rafaela Correa Lima e Silva, Arthur Birchener Teixeira

de Menezes, Mariana Siqueira Madeira, Elias de Oliveira Lima Junior, Henrique Scárdua e Silva, Eric de Souza Batista e Gabriela Regiani Bertolani.

Assumindo o compromisso como futuro professores que compreendem os desafios da docência, a memória desses estudantes lança luz aos processos de exclusão social pela negação do direito à escola pública, por meio de relatos que salientam as dificuldades dos pais e avós em ter acesso à escola. Para esses, a superação do processo de exclusão permitia o acesso à escola primária e sua terminalidade escolar, pois o contexto de vida era estreitado pela busca pela sobrevivência em formas precárias de trabalho, seja na cidade, seja no campo.

Em meados do século XX, o sociólogo Florestan Fernandes já denunciava a exclusão escolar da população brasileira como parte de um projeto tramado pela elite ao erigir um projeto educacional que destinava aos filhos dos trabalhadores a escola primária para exercer o trabalho manual e, por outro lado, o ensino superior e o trabalho intelectual para os filhos da elite.

Assim, nesta composição de narrativas, ao longo dos capítulos, os autores narram de modo emocionante a experiência singular do reconhecimento por terem chegado ao ensino superior vindo de uma trajetória familiar marcada por percalços e obstáculos impostos pela desigualdade social, sintetizada no enorme contingente de brasileiros analfabetos ou com pouca escolarização. A identificação com os excluídos socialmente ficou evidenciada nos relatos sobre o ingresso na escola primária, nos obstáculos a serem superados no ensino médio e, depois, na escolha pelo curso no ensino superior.

Cabe aqui registrar que os alunos capitaram de modo emocionante e acolhedor a leitura do livro *Torto arado*, de Itamar Vieira Junior. Por fim, desejamos aos leitores um embarque nesta viagem conduzida pelos estudantes, futuros professores que assumiram desde a formação inicial o compromisso identitário de pertencimento social junto aos trabalhadores.

*Antonio Henrique Pinto*

# SUMÁRIO

Capítulo 1 – Narrativas de Memórias e a Identidade Docente na EJA .....	9
<i>Antonio Henrique Pinto</i>	
Capítulo 2 – A Formação Docente para a Educação de Jovens e Adultos como Formação para o Reconhecimento de uma Identidade .....	23
<i>Elisângela dos Santos de Oliveira</i>	
Capítulo 3 – Educação de Jovens e Adultos: Emancipação, combate ao sentimento de rebaixamento e valorização da identidade ....	41
<i>Ágda Cristina Alves de Mello</i> <i>Beatriz Pereira de Marchi</i> <i>Emily da Silva Dias</i>	
Capítulo 4 – O Jovem e o Adulto Contemporâneo: Entre o mundo dos estudos e o mundo do trabalho.....	53
<i>Pâmela Sartório Bertol</i> <i>Ramon Álvaro Sabino Procópio</i> <i>Stefane de Sousa Boecker</i>	
Capítulo 5 – A Essencialidade da EJA no Processo de Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos .....	61
<i>Rafaela Correa Lima e Silva</i> <i>Arthur Birchener Teixeira de Menezes</i>	
Capítulo 6 – Memórias que Tecem o Compromisso com a EJA.....	69
<i>Mariana Siqueira Madeira</i>	
Capítulo 7 – Os Limites da Minha Realidade são os Limites da Minha Compreensão do Mundo: A escola como espaço de reconhecimento e produção de humanidade do ser humano	75
<i>Elias de Oliveira Lima Junior</i>	
Capítulo 8 – Memórias, Educação e Política: Experiências com a educação de jovens e adultos .....	89
<i>Henrique Scárdua e Silva</i>	



Capítulo 9 – A Educação na EJA em Tempos Atuais: Ensino de conceitos ou a necessidade de uma visão humanística da língua?.....	101
<i>Eric de Souza Batista</i> <i>Gabriela Regiani Bertolani</i>	
Sobre o organizador .....	111
Sobre os autores .....	113

# Capítulo 1

## **NARRATIVAS DE MEMÓRIAS E A IDENTIDADE DOCENTE NA EJA**

*Antonio Henrique Pinto*

A Educação de Jovens e Adultos constitui-se como um território perpassado por identidades culturais construídas ao longo da história de vida, tecidas pelos sujeitos que dela participam, tanto os professores, quanto os estudantes. Problematicar essa questão para estudantes dos cursos de licenciatura torna-se necessário e urgente, pois possibilita a eles a compreensão acerca do lugar da docência que os aguarda, mas, sobretudo, o entendimento amplo da trajetória de vida que os conduziu à escolha pela profissão docente, lugar demarcado socialmente como espaço de transformação social.

A perspectiva que aqui apontamos propõe uma mirada em direção aos futuros professores, sujeitos que, em sua trajetória de escolarização já experienciam, de algum modo, a realidade, os saberes e os fazeres presentes nas práticas da educação de jovens e adultos. Situados no lugar da formação inicial para o exercício da docência, compreendem os diversos contextos de exclusão e superação que circunscrevem a educação de jovens e adultos, configurando modos de ser e de fazer o processo educativo, tecido pelas memórias e vivências da escolarização familiar. Nesse sentido, constituem-se como sujeitos que carregam modos de ser e visões de mundo, tramas de fios tecido pelas experiências proporcionadas pela família em relação ao processo de escolarização. Situados no contexto da reflexão sobre a escola, a educação e o trabalho, muitos passam a refletir sobre a condição de sujeitos da educação de jovens e adultos a partir das próprias experiências, processos marcados pela superação e luta pelo direito à educação escolar.

A perspectiva de formação por meio das narrativas de memórias foi tecida pelos fios condutores que emergiram no diálogo com os educadores do campo da educação de jovens e adultos. Ao problematizarmos os conceitos e o percurso histórico da educação brasileira, uma questão crucial emergiu: a necessidade de compreender os projetos educacionais presentes ao longo do século XX e que produziram um contingente de pessoas analfabetas e de baixa escolarização. O ato de narrar permite ressignificar o passado, imprimindo à condição humana o dever como processo de formação construído no diálogo e posto em confronto com a realidade da vida, lançando luz aos desafios que subjazem a condição de estudantes do ensino superior em cursos de licenciatura e pertencentes à classe trabalhadora, numa perspectiva inclusiva e emancipatória. Para a maioria desses sujeitos, essa condição inaugura no seio familiar a chegada ao ensino superior, simbolizando um marco de lutas e conquistas que possibilitaram superar o processo de exclusão social que configura a realidade brasileira.

Para essa caminhada formativa junto aos licenciandos, dialogamos com base na abordagem curricular proposta por Goodson (2010), tomando como ponto de partida as memórias sobre a escolarização da família e a própria trajetória escolar, compreendendo a historicidade desse processo ao longo do século XX e primeiras décadas do século XXI.

Conforme propõe Goodson (2010), a perspectiva histórica constitui-se como um caminho que nos leva a compreender a formação humana em sua dimensão mais ampla, perpassada pelas contradições de uma sociedade fragmentada e excludente, erguida sobre a concepção de trabalho como alienação do ser humano em relação ao processo de produção de sua existência, ou seja, o trabalho como atividade ontológica.

Assim, a narrativa de memórias traz à tona a dimensão do trabalho como atividade produtora da consciência, transformadora da natureza e produtora de cultura, saberes e artes. De um lado, essa perspectiva traz implicações epistemológicas para a

formação de professores para a modalidade EJA, evidenciando a dimensão de uma práxis formativa que concebe o trabalho como princípio educativo. Por outro lado, numa sociedade estratificada, a atividade de trabalho também se encontra perpassada pela dimensão do domínio técnico-científico, tencionando a escola como instituição social que tem a função de proporcionar efetivamente o direito à educação e acesso ao conhecimento.

Nessa perspectiva, entendemos que a reflexão sobre a trajetória escolar a partir de memórias torna possível a construção do diálogo sobre a educação de jovens e adultos como modalidade que se configura tendo como dimensão central as experiências e vivências dos sujeitos que a constitui, compartilhando o conhecimento aprendido, apropriado e elaborado junto aos futuros professores ao longo do curso de Educação de Jovens e Adultos.

O processo formativo coletivo junto aos estudantes teve como ponto de partida as memórias de escolarização no contexto familiar para, em seguida, dialogar com os autores do campo da EJA, trazendo para a reflexão as categorias e conceitos que possibilitaram elaborar uma síntese compreensiva sobre a realidade, pelo movimento do pensamento a partir das categorias, emergindo a contradição como dimensão que ilumina o processo educacional num contexto crivado pela desigualdade como marca da sociedade brasileira. Assim, as narrativas povoaram as escritas, trazendo histórias da escolarização pessoal e familiar, as conquistas pessoais possibilitada pela leitura de mundo a partir da apropriação da leitura e escrita, a valorização dos saberes e experiência em diálogo com o conhecimento científico, o diálogo como processo de formação e valorização dos saberes, as contradições presentes na relação escola e sociedade, os processos pedagógicos atravessados pela marca da exclusão escolar, questões de raça e gênero como desafios presentes na EJA etc.

Em meio a todas essas questões, uma das mais inquietantes diz respeito ao modo como são acolhidos os jovens e adultos que retornam à escola visando a continuidade em seu processo de escolarização, em busca de uma melhor condição de vida. Por

esse caminho, buscam superar as lacunas deixadas ao longo da história familiar. Entretanto, a frieza dos dados estatísticos esconde duas facetas cruéis dessa realidade. A primeira diz respeito aos processos de socialização da juventude atualmente, indicando que são sujeitos que passam distantes da escola e do mundo do trabalho, realidade cruel que caracteriza boa parte da população brasileira. A segunda diz respeito à complexa trama que envolve a formação desses jovens e adultos que se veem excluídos de uma sociedade globalizada, ficando à margem do processo societário configurado pelo avanço do neoliberalismo, modelo que agrava e acelera a precarização da vida.

Essas duas facetas lançam luz a um dos aspectos mais relevantes para se compreender a relação entre juventude e o ensino médio, bem como o lugar da ciência, da cultura e do trabalho na formação dos jovens que chegam à última etapa da educação básica. Se até recentemente a relação *juventude-escola* estava bem situada, há indícios de que não seja assim na atualidade. Com efeito, a construção social da escolarização atribui à mesma a finalidade de propiciar aos jovens duas trajetórias de vida. Para uma pequena parcela, representa o momento de preparação para ingressar no ensino superior e, para a grande maioria, significa o momento de preparação e qualificação para uma profissão.

Nessa perspectiva, o primeiro ponto a salientar foi a concepção de uma educação dialógica, situando essa perspectiva da práxis do professor no contexto educacional produzido ao longo do século XX, período marcado pela negação do direito à escola pública de qualidade, com a finalidade de reproduzir as estruturas de uma sociedade desigual:

Ditamos ideias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos os meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda (Freire, 1969, p. 97).

A partir dessa concepção, passamos a compreender os jovens e adultos em sua pluralidade e diversidade cultural, conforme salienta Willians (2011) quando assinala a importância de se considerar novas formas de abordar questões que envolvem determinados grupos sociais:

Para sermos capazes de explicar essa comunidade específica, uma comunidade na forma que é também um modo geral específico de ver outras pessoas e natureza, temos de abordar o problema dos grupos sociais de uma maneira inteiramente nova. Pois não se trata aqui da redução dos indivíduos a um grupo por algum processo de nivelamento; trata-se de um modo de ver um grupo dentro e através das diferenças individuais, que não nega, mas é o modo necessário de afirmação de suas identidades sociais genuínas, na linguagem, em convenções e em certas situações, experiências, interpretações e ideias características (Willians, 2011, p. 40).

Essa concepção de formação humana salientada por Willians (2011) destaca a singularidade dos processos de apropriação da realidade dos sujeitos, lançando luz às questões que perpassam a cultura e os modos de vida a partir de processos que vão tecendo os fios da existência. Ao considerar as experiências de vida em seu contexto e realidade, o autor destaca a importância do processo educacional intencional produzido pela escola, pois:

As instituições educacionais são geralmente as principais agências de transmissão de uma cultura dominante eficaz, e essa é agora uma atividade tanto econômica quanto cultural prioritária; na verdade, são ambas ao mesmo tempo (Willians, 2011, p. 53).

Essa perspectiva lança luz aos processos de produção curricular no contexto de uma sociedade atravessada por relações desiguais. Contudo, as contradições que engendram esse processo constituem elementos que possibilitam demarcar os campos de atuação humana, produzindo apropriações singulares no contexto de uma dada hegemonia.

Estou então dizendo que, em relação ao leque total da prática humana em qualquer momento, o modo dominante é uma seleção e organização consciente. Mas há sempre fontes da prática humana que ele negligência ou exclui (Willians, 2011, p. 60).

O projeto societário hegemônico produz a invisibilidade da cultura dos trabalhadores, negando seus saberes e fazeres. Marginalizando as memórias associadas aos trabalhadores, coloca no subterrâneo social o passado dos grupos marginalizados. Dessa forma, trabalhar com memórias de escolarização familiar em processos de formação para a docência permite cotejar esse passado, lançando luz aos sujeitos que trazem em sua história de vida a marca da luta e da superação.

Cotejar o passado sob a perspectiva de entrelaçar experiências de escolarização às experiências formativas, possibilitando emergir processos pedagógicos associados à prática docente estabelecida em meio à dinâmica das relações que entrelaçam conhecimento científico e conhecimento popular, no conjunto mais amplo das relações sociais, ou seja, a totalidade das relações na sociedade capitalista. Nesse processo formativo, imprimem sobre suas memórias uma leitura e interpretação do passado, que leva em conta a mediação de elementos da cultura, costumes e comportamentos do coletivo humano que foi se constituindo ao longo do processo civilizatório e socializador, assinalando o modo como são estabelecidos processos de hegemonia da elite burguesa em relação aos trabalhadores:

Só podemos entender uma cultura efetiva e dominante se compreendemos o processo social real do qual ela depende: refiro-me ao processo de incorporação. Os modos de incorporação são de grande importância social. As instituições educacionais são geralmente as principais agências de transmissão de uma cultura dominante eficaz, e essa é agora uma atividade tanto econômica quanto cultural prioritária; na verdade, são ambas ao mesmo tempo (Willians, 2011, p. 53).

A perspectiva apontada por Willians (2011) nos convida a olhar a EJA imbricada ao processo de constituição dos trabalhadores, na tessitura da formação para o trabalho destinado aos

jovens das famílias humildes, tendo como pano de fundo a urgência em atender às demandas requeridas pelas atividades demandadas no projeto de modernização capitalista, no contexto da sociedade globalizada.

## **O DIÁLOGO COMO PERSPECTIVA DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Os relatos de memórias de escolarização deixaram evidentes na história de vida dos licenciando três dimensões sociais que perpassam a educação de jovens e adultos no contexto atual da educação brasileira, conforme assinala o educador Jamil Cury em seu parecer que orientou a elaboração das diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos, em 2001. Nesse parecer (Brasil, 2000), o educador salienta três dimensões centrais que atravessam a modalidade de educação de jovens e adultos como direito inalienável dos cidadãos no contexto da realidade brasileira. A primeira é a função reparadora, cuja perspectiva aponta a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, ou seja, o direito a uma escola de qualidade. Mas não apenas isso, possibilita também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Em seguida, chega-se à função equalizadora, que salienta a necessidade de propiciar uma formação digna aos trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais. Por fim, entrelaçada às anteriores, está a função qualificadora, compreendida como fator que propicia a atualização de conhecimentos por toda a vida, constituindo-se, assim, uma função permanente da educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, faz-se necessário dialogar e apresentar a trajetória histórica da EJA, salientando os programas de educação popular destinados à alfabetização de pessoas da cidade e do campo, percurso marcado pela presença de educadores, com destaque para Paulo Freire. A lembrança desse ilustre educador nos chamou a atenção para o fato de que, ao adentrar os muros escolares, a EJA se institucionaliza e, nesse processo, veste a roupa de uma escola tradicional, prisioneira de uma “forma escolar” que homogeneíza os sujeitos.



Paiva (2006) faz uma importante análise dos sentidos da EJA na atualidade, mostrando que posteriormente à Conferência de Hamburgo, realizada em 1997, um novo sentido foi dado à EJA, passando do direito ao aprendizado da leitura e escrita ao direito à educação continuada, a saber:

como exigência do aprender por toda a vida, independentemente da educação formal e do nível de escolaridade, o que inclui ações educativas de gênero, de etnia, de profissionalização, questões ambientais, etc... (Paiva, 2006, p. 52).

Essa pesquisadora salienta a especificidade da EJA destacando que os jovens e adultos demandam práticas educativas que valorizem sua experiência de estar no mundo, numa relação desafiadora com a escola, pois, ao retornarem à sala de aula, trazem consigo a marca do fracasso e exclusão. O retorno traz consigo o significado do enfrentamento da luta pela sobrevivência.

Nesse pressuposto, Paiva (2004, p. 210) levanta a seguinte questão: “o que precisam saber jovens e adultos oriundos das camadas populares para dar conta de aprendizagens descontínuas, frequentemente interrompidas, fragmentadas?”. A autora aponta uma resposta ressaltando a necessidade de se estabelecer novos sentidos à EJA, entre as quais se destacam a busca de uma sintonia entre o projeto político e pedagógico da instituição e a realidade dos sujeitos da EJA, evidenciada pela constatação de uma rigidez e incoerência presentes nos horários de entrada e saída, no controle e autoritarismo, na inflexibilização das regras de frequência e avaliação. O autor destaca que a sala de aula da EJA congrega alunos e professores, sendo todos sujeitos jovens e adultos possuidores de saberes adquiridos ao longo da vida e praticantes das artes de fazer (Certeau, 1994) e, dessa forma, apropriados de experiências orientadoras e mobilizadoras de suas ações.

Nessa perspectiva, Paiva (2006) destaca quatro aspectos como centrais à construção do currículo da EJA: abordagem interdisciplinar dos conteúdos; as linguagens das ciências e das

artes como forma de expressão e organizadoras do pensamento humano; a realidade do aluno como ponto de partida da prática pedagógica; a articulação entre teoria e prática.

A proposição defendida por essa educadora visa dialogar com professores da EJA no sentido de orientar a construção de uma integração dos conhecimentos e saberes trazidos pelos estudantes, promovendo, assim, a articulação com a educação profissional e com o mundo do trabalho.

Esse aspecto é também evidenciado por Frigotto (2004), que destaca o papel e o objetivo da escola para os jovens e adultos trabalhadores numa sociedade de classes. O autor considera inadequada a homogeneização dos sujeitos tal como é produzida nas escolas e efetivada por práticas que negam a singularidades dos alunos, impedindo que o estudante se aproprie criticamente dos conhecimentos científicos de modo a ressignificá-los e traduzi-los para a sua experiência e realidade. Assim, o autor reafirma a necessidade de tornar o trabalho uma categoria central que torne possível estabelecer a mediação entre o saber experiencial e o conhecimento científico. A dimensão cultural fica evidenciada não como elemento determinístico das relações estabelecidas na escola e na sociedade, mas como fator potencializador das mediações entre o ser humano e seu mundo. Para esse autor, o conhecimento constitui importante elemento para que os jovens e adultos trabalhadores compreendam a realidade a que estão inseridos e, dessa forma, possam transformá-la.

Entretanto, queremos problematizar outro aspecto dessa reflexão sobre dimensão cultural nos processos de escolarização, entendendo que essa dimensão se faz inerente a todo o processo educativo. O primeiro ponto importante a ser destacado é que existe, sim, uma tensão entre escola e cultura, numa sociedade marcada pela divisão social, portanto, caracterizada pela seleção dos conteúdos de ensino e de métodos aos quais esse ensino será dirigido. O segundo ponto a se destacar é que, historicamente, tem-se evidenciado uma enorme dificuldade da escola em lidar com a pluralidade e a diferença.

Nesse pressuposto, destacamos a urgente necessidade de se repensar o currículo a partir de três perspectivas convergentes. A primeira, estabelecida a partir da preocupação sobre “o que ensinar na EJA”, apoia-se na ancoragem social dos conteúdos, orientada pelo questionamento sobre a origem, circulação, destinação, contextos sociais e históricos deles. A segunda perspectiva, estabelecida pela compreensão dos processos hegemônicos que permeiam o currículo escolar, orienta-se pela necessidade de desvelar os rótulos, as divisões, as identidades e fragmentações presentes na estrutura social. Por fim, a terceira perspectiva estabelecida pelo diálogo com os movimentos sociais aponta a possibilidade de expansão daquilo que se entende como conteúdos curriculares, possibilitando virem à tona os diferentes saberes e conhecimentos presentes no interior da comunidade escolar, abrindo o campo de atuação dos educadores populares, de modo a desnaturalizar as práticas homogeneizadoras que excluem as diferenças e as pluralidades. Dessa maneira, abre-se a possibilidade de construir uma práxis pedagógica efetiva, mobilizada pelos elementos que constituem a produção humana em seus espaços-tempos de luta pela sobrevivência, dinâmica existencial que articula a cultura como movimento contínuo de construção das subjetividades, tendo como horizonte a formação humana integral.

Por outro lado, Sacristán (2000) discute a educação na contemporaneidade, destacando que a globalização instaurou um processo de profundas transformações na forma social e, conseqüentemente, na educação. Em primeiro lugar, porque esvaziou o estado, deslegitimando aquelas ações básicas promovidas em favor das pessoas e em favor de um mundo melhor. Como exemplo, cita as ações que produziram a má qualidade dos serviços de educação e saúde. O segundo aspecto é a precariedade das ocupações e a valorização das atividades que são importantes para o mercado e a promoção dos processos de globalização, evidenciando a competitividade mercadológica e seus processos de formação profissional aligeirada, aspecto insuficiente para promover a formação crítica-emancipadora do

trabalhador. Como terceiro aspecto, destaca as mudanças nas pessoas e na escola, salientando que:

Os processos de globalização afetam a educação porque incidem sobre os *sujeitos*, os conteúdos do *currículo* e as formas de *aprender*. O conceito de demarcação do que vem se entendendo por cultura nas escolas, na nova configuração do mundo, deve ser ampliado para que todos se sintam incluídos. É necessário, por outro lado, compreender como as fórmulas básicas de transmissão de saberes estão sendo alteradas pela preeminência adquirida pelos canais de distribuição dos saberes à margem da educação formal. Essas duas exigências têm implicações muito diretas para a organização do currículo e para a formação dos professores, que deveria ser crítica, profunda e ampla (Sacristán, 2000, p. 65).

Conforme destaca o pesquisador, a partir da segunda metade do século XX, o desenvolvimento das forças produtivas foi acelerado pelo incremento das tecnologias nas cadeias de produção, aprofundando a divisão do trabalho no contexto da organização taylorista-fordista. Nesse cenário, emerge a proposição de uma escola integrada ao mundo do trabalho.

O cenário que se configurou desde o final do século XX tornou urgente a compreensão da escolarização dos jovens e adultos a partir do diálogo com a perspectiva de formação humana proposta por Antonio Gramsci, fundamentado no conceito de escola unitária como possibilidade de construir novas relações sociais a partir da integração entre as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura.

Ao analisar os processos efetivamente hegemônicos que constituem as relações sociais, Gramsci (1995) atribui importância à educação escolar salientando o modo como a sociedade organiza e estrutura suas relações a partir da valorização dos conhecimentos historicamente produzidos. Dessa maneira, expõe a configuração social assinalada pelos elementos que explicam a composição de grupos sociais hegemônicos no contexto das relações estabelecidas no plano da superestrutura, configurando uma tessitura social que torna hegemônica as ideias produzidas pela classe dirigente. Essa perspectiva possibilita compreender a escola inserida num campo

de disputa pela hegemonia, a partir dos sujeitos que nela são instruídos, educados e formados.

Em consonância com tal perspectiva, Semeraro (2006) salienta que, no contexto do desenvolvimento da sociedade capitalista, a concepção de educação deve tomar como eixo da práxis pedagógica o trabalho como princípio educativo. Nesse sentido, a organização pedagógica deve conferir centralidade à práxis, enquanto perspectiva de conhecimento que integra as ciências e as humanidades ao mundo do trabalho, síntese da produção material e cultural do homem.

Nessa dinâmica formativa, entrelaçando o trabalho à experiência e modo de vida, chegamos ao diálogo com o historiador E. P. Thompson (1981), cuja perspectiva histórica assinala a ação humana como eixo central à organização dos processos formativos, tessitura sociocultural que possibilita compreender a gênese e formação da classe operária em meio às contradições engendradas na sociedade capitalista. Assim, Thompson lançou luz ao modo como a cultura e a experiência são elaboradas a partir da produção material da existência, constituindo um processo genético da mediação entre o homem e a realidade, fazendo emergir a consciência no interior da organização da classe social, pois: “essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte da matéria sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados” (Thompson, 1981, p. 16).

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A proposta aqui sinalizada convida o leitor a percorrer os capítulos que seguem entendendo-os como uma reflexão construída a partir do diálogo com os licenciandos, futuros professores que adentraram as escolas e salas de aula, possibilitando a compreensão desse espaço como lugar de conquistas e afirmação de direitos. As narrativas e reflexões aqui apresentadas tornaram fecunda a compreensão da realidade e história de vida, desvelando

as contradições presentes na realidade social e abrindo a possibilidade de potencializar a formação de sujeitos numa perspectiva integral, dimensão da existência humana centrada na integração entre específica e formação geral.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Sujeito e conhecimento: os sentidos do ensino médio. *In*: FRIGOTTO, G., CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.
- GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- PAIVA, Jane. Concepção curricular para o ensino médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; Ciavatta, Maria (org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SEMERARO, G. Intelectuais orgânicos em tempos de pós-modernidade. **Cadernos Cedes**, São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, v. 26, n. 70, p. 373-391, 2006.
- THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- WILLIAMS, R. **Cultura e materialismo**. Trad. André Glaser. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.



## Capítulo 2

# **A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO FORMAÇÃO PARA O RECONHECIMENTO DE UMA IDENTIDADE**

*Elisangela dos Santos de Oliveira*

Neste capítulo, discorreremos um pouco acerca da formação docente para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Formação necessária para que a EJA ocorra, de fato, como modalidade de ensino e não como reprodução resumida e desvalorizada do ensino regular, visto que, ao imaginar a EJA como uma forma simplificada do ensino regular, simplificam-se também os sujeitos presentes nessa modalidade de ensino, os quais, independentemente da idade, trazem consigo conhecimentos e experiências de vida que compartilham conosco.

A atuação docente na EJA requer a superação de alguns desafios a serem enfrentados, pois não se trata apenas de reproduzir os conhecimentos técnicos/científicos trabalhados no ensino regular, mas de reconhecer a EJA como uma modalidade de ensino com características próprias. Trata-se de reconhecer que sentados nas carteiras escolares estão jovens, adultos e idosos que trazem consigo conhecimentos distintos e que agora juntos construirão novos conhecimentos. Portanto, o docente precisa se atentar para a diversidade de sujeitos que compõem a EJA. Sujeitos não apenas com diferentes idades e conhecimentos, mas também marcados por desigualdades sociais, descontinuidades de estudos, que têm na relação com o trabalho um fator motivador para retornar aos bancos escolares. Entretanto, por vezes, é essa relação com o trabalho que lhes tira a energia da continuidade, mantendo-os na esperança de que no ano seguinte



retornarão à escola para “concluir os estudos”. Sendo assim, os docentes que atuam na EJA precisam ter uma formação que os sensibilize para o reconhecimento da EJA enquanto modalidade de ensino, com sujeitos diversificados como a história de vida e níveis de aprendizado que carregam.

Ao pensarmos na importância da formação de professores para atuarem na EJA, precisamos inicialmente questionar: quais são os sujeitos da EJA? Quais conhecimentos trazem consigo? Qual a importância de uma formação omnilateral nessa modalidade de ensino? Essas são algumas perguntas sobre as quais nos debruçaremos ao longo deste capítulo; sem a pretensão, é claro, de respondê-las, mas de causar uma inquietação que nos leve a refletir sobre a formação docente para atuar na EJA.

## **OS SUJEITOS QUE CONSTITUEM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Quando indagamos quem são os sujeitos que ocupam os bancos escolares na EJA, podemos refletir à luz dos documentos legais e de alguns autores que dialogam acerca dessa temática. Começemos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>1</sup>, que diz:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

---

<sup>1</sup> BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Brasil, 1996, art. 37, grifo nosso).

A lei complementa ainda como dever do Estado garantir a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1996, art. 4º, VII). Observa-se uma preocupação com as características do aluno, suas condições de vida e de trabalho, exigindo do poder público condições de acesso e permanência desses alunos na escola.

No mesmo sentido, no Parecer n. 11, aprovado pela Câmara de Educação Básica, do Ministério da Educação, em 10 de maio de 2000, e que trata acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, temos que “a EJA, de acordo com a Lei n. 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente” (Brasil, 2000, p. 2). O Parecer supracitado também deixa claro que para os estabelecimentos que ofertam a EJA, o cumprimento de tais diretrizes curriculares é obrigatório, bem como a formação docente, e reforça que o quadro socioeducacional seletivo orquestrado por uma realidade de repetência, reprovação e evasão acaba por reproduzir excluídos no ensino fundamental e médio, aprofundando a distorção idade/ano entre milhões de crianças e mantendo adolescente, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa<sup>2</sup>. Percebe-se, portanto, que são esses sujeitos marcados por um histórico de exclusão que ocupam as salas da EJA, com os quais temos muito a aprender<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> A Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, tornou obrigatória a oferta da Educação Básica dos 04 aos 17 anos de idade em todo o território nacional (Brasil, **Diário Oficial da União** de 12 de novembro de 2009).

<sup>3</sup> Parafrazeando Paulo Freire, para quem a educação é uma forma de conscientização e um processo dialético, sendo não apenas uma forma de ensino, mas também de aprendizagem (Freire, P. **Pedagogia do oprimido**, 2005).

Vale destacar que esse Parecer é o divisor de águas no reconhecimento da EJA dentro de uma lógica reparadora do Estado, que tem uma dívida social para com os sujeitos da EJA, que, por meio de força de trabalho, contribuíram para o crescimento do país em detrimento às condições de acesso e permanência na escola. Dessa forma, o Parecer n. 11/200 rompe com a visão compensatória da EJA, ao afirmar que

a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (Conselho Nacional de Educação, 2000, p. 5).

Já em 11 de janeiro de 2023, com a aprovação da Lei n. 14.533, que institui a Política Nacional de Educação Digital e altera a LDB, observa-se uma preocupação com o chamado letramento digital para jovens e adultos da Educação Básica ou Superior. Traz a Lei que é dever do Estado

“a educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital<sup>4</sup> de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas (Brasil, 1996, art. 4º, XII, grifo nosso).

Observa-se, portanto, uma preocupação – pelo menos na confecção dos documentos legais – com a qualidade de oferta da EJA no país, levando-se em consideração as características dessa

---

<sup>4</sup> Não há a pretensão aqui de discutir o conceito de *Letramento digital*. A esse respeito, sugere-se COSCARELLI, Carla, V.; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. 248p.; e BAWDEN, David. **Origins and concepts of digital literacy**. New York: Peter Lang, 2008. p. 17-32.

modalidade de ensino, bem como a importância da formação docente e da inclusão digital também na EJA. Além de defender que os sistemas de ensino garantam a oferta de EJA adequada às condições do educando.

Entretanto, para além dos documentos legais, faz-se necessário refletirmos acerca da formação docente, de modo que os professores que atuam nessa modalidade de ensino compreendam quem são os sujeitos da EJA e a relação que esses sujeitos desenvolvem no mundo do trabalho. Para tanto, é necessário que o poder público ofereça a esses profissionais uma formação inicial e continuada a fim de que as especificidades da EJA não se percam no reprodutivismo de um ensino descontextualizado da realidade dos educandos que ocupam as salas da EJA. Segundo Paiva, os sujeitos que constituem a EJA são sujeitos que

Apesar da experiência do trabalho, nem sempre têm emprego, mas frequentemente o buscam, ou são subempregados, buscando melhores oportunidades. Nessas experiências, produzem saberes, conhecimentos, com que chegam, novamente, à escola. Saberes de vida, das práticas sociais em casa, na rua, na igreja, no mundo do trabalho, nas lutas pela sobrevivência. Saberes que, nem sempre, revelam seus direitos de trabalhadores, nem sua condição de cidadãos (Paiva, 2002, p. 2015).

Portanto, são sujeitos que trazem consigo conhecimentos construídos ao longo da vida e em outros espaços sociais diferentes da escola. Diante de sua relação com o trabalho, trazem conhecimentos construídos, principalmente no desenvolvimento do trabalho. Sujeitos que pelo histórico de exclusão ficaram à margem do processo de escolarização e hoje também excluídos pelo mercado de trabalho, e apesar de terem sua contribuição no desenvolvimento do país, buscam na escola o reconhecimento de sua cidadania.

Defendemos aqui o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino com características próprias, formadas por adolescentes, jovens, adultos e idosos trabalhadores. Sujeitos que trazem consigo os calos de um aprendizado no e pelo trabalho. E que os docentes que atuam nessa modalidade de ensino tenham uma formação específica em prol de uma atuação mais efetiva e afetiva

na EJA, de modo que ela não reproduza o histórico de exclusão desses sujeitos. Para tanto, faz-se necessário voltarmos no tempo a fim de entender o papel da EJA ao longo da história, percebendo que as raízes dessa modalidade de ensino, como afirma o Parecer n. 11/2000, são de ordem histórico-cultural e não apenas social. Sendo assim, o Estado tem o dever de reparar essa dívida sócio-histórico-cultural para com os alunos presentes na EJA.

## **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS AO LONGO DA HISTÓRIA**

Historicamente, a EJA acende o cenário nacional a partir da década de 1930, quando começa a ganhar força a ideia de se planejar a educação no Brasil. Nesse período, foi criado o primeiro esboço de um plano de educação nacional por ocasião do *Manifesto dos pioneiros da educação*<sup>5</sup>.

Dentre outras medidas, o documento apontava para uma maior racionalidade científica da educação ao estabelecer uma escola pública laica, gratuita e obrigatória, transferindo para o Estado o dever de garantir a educação no país, que deveria ser acessível a todos os cidadãos. Portanto, como um documento de política educacional, o Manifesto representava o desejo de uma corrente de educadores acerca de uma educação de qualidade para todos, que deveria ser de responsabilidade do Estado.

Após a publicação do *Manifesto*, ocorreu na cidade de Niterói, em dezembro do mesmo ano, a V Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação

---

<sup>5</sup> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apresentava-se como um instrumento político e expressava a posição de um grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de exercer maior controle e direcionamento sobre a educação no país (SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007), em outras palavras o Manifesto era um documento de política educacional em que, mais do que defesa da Escola Nova, estava em jogo a defesa da escola pública, tendo como proposta a construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação.

(ABE). Nessa Conferência, foi aprovado um anteprojeto do capítulo 'Da Educação Nacional' da nova Constituição Federal e um esboço de um plano nacional de educação, ganhando, esse último, a mesma conotação que era dada pelos educadores do Manifesto, isto é, a ideia de plano de organização e administração do sistema educacional (Horta, 1982).

A educação neste período, segundo Saviani (2007), passa a ser entendida como uma questão nacional, o que é reforçado pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, ainda em 1930. A partir daí, uma série de medidas relativas à educação foram adotadas, como a *Reforma Francisco Campos*, em 1931, que cria o Conselho Nacional de Educação e busca organizar o ensino superior e o ensino secundário no Brasil; o próprio *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, que apontava em direção à organização de um sistema nacional de educação; e a Constituição de 1934, que, ao abordar a educação e a cultura em seus artigos 150, 151 e 152, reforçou o estabelecido pelo Manifesto, determinando ser de competência da União a elaboração de um plano nacional de educação, sob a responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (CNE). Além da criação do INEP, em 1937, (à época denominado Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e criação dos grupos SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) (Saviani, 2007), evidenciando o direcionamento da educação profissional para a área industrial e comercial.

Entretanto, em 1945, as inúmeras críticas ao número de adultos não alfabetizados do país e a premissa de que o Estado deveria ofertar educação de qualidade para todos deu maior visibilidade à educação de adultos, sendo a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, de 1947 a 1962, considerada por Soares (1998) um marco histórico importante para a constituição do campo teórico-prático da EJA.

Lançado em 1947 pelo Ministério da Educação e Saúde, a Campanha de Educação de Adultos tinha como principal meta

ampliar o número de classes de ensino supletivo em todo o país. Documentos da campanha mostravam que antes de seu lançamento, em 1946, havia pouco mais de duas mil classes de ensino supletivo no país, ainda assim, concentradas na Capital Federal e nas capitais dos estados; ao mesmo tempo em que havia uma taxa de 55% de analfabetos entre a população maior de dezoito anos. Diante desse quadro, a Campanha visava à “recuperação de grande massa da população brasileira desprovida de instrução” (Campanha de Educação de Adultos, 1947; apud Soares, 1998, p. 52). Para tanto, em 30 de janeiro de 1947, foi publicada a Portaria n. 57, do Ministério da Educação e Saúde, que autorizava o Departamento Nacional de Educação a coordenar os trabalhos do Plano Supletivo de Ensino, por meio do Serviço de Educação de Adultos e com recursos provenientes do Fundo Nacional de Ensino Primário (Soares, 1998).

Soares (1998) chama a atenção ainda para o fato de que ao longo da Campanha, em diversos momentos, os adolescentes e adultos não alfabetizados eram vistos como pessoas incapazes e marginalizadas em relação à vida econômica e social do país. Visão essa atenuada apenas a partir do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, quando os ideais de Paulo Freire trouxeram um novo olhar acerca do analfabeto. Ao discutir a alfabetização de adultos, Freire (2005) defendia que essa modalidade não fosse vinculada apenas às questões sociais – pois em se tratando de jovens e adultos trabalhadores, tal relação seria crucial –, mas também a partir da realidade social, política e econômica desses alunos, o que significa o reconhecimento de uma identidade de sujeitos excluídos, especialmente pela relação com o trabalho.

Ainda com o foco na alfabetização, embora tenha sido criado em 1967, começou a funcionar efetivamente no país, em 1970, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que objetivava erradicar o analfabetismo de jovens e adultos, para quem ler, escrever e contar era sinônimo de uma condição necessária para a melhoria da qualidade de vida. Diante disso, o MOBRAL, de certa forma, era um meio de legitimação do governo, por meio do qual

a ditadura se fazia presente entre as massas menos favorecidas economicamente, em um contexto de grande concentração de renda no país (Sanfelice, 2010; Germano, 2011).

Paralelamente a isso, um caráter mais tecnocrata da educação observado a partir de 1964 foi explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/71, que instituiu o ensino técnico em todo o país, tanto na rede pública quanto na rede privada, independentemente da classe social. Além disso, em seu Capítulo IV, a Lei regulamentava o Ensino Supletivo e dizia:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

§ 1º Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos (Brasil, 1971).

Somente em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9.394/96) reafirma o direito de jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico e o dever do Estado em sua oferta pública e gratuita, estabelecendo responsabilidades aos entes federados com garantia ao acesso e permanência dos alunos na escola (Brasil, 1996).



Em 2007, vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), são lançados projetos e programas que representam avanços na EJA dentro de uma visão reparadora. São eles: do ponto de vista do financiamento o Fundeb (Emenda Constitucional n. 53/2006; Lei n. 11.494/2007, que instituiu um fundo para todas as etapas da Educação Básica); do ponto de vista da Educação Profissional e Tecnológica o Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos) e Projovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária); e quanto à alfabetização, educação continuada e diversidade cria-se o Brasil Alfabetizado. O último com o objetivo de promover a superação do analfabetismo entre jovens de quinze anos ou mais, adultos e idosos, e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Em sua concepção, o Programa reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida.

Em termos de formação inicial e continuada para atuação profissional na educação, em 2015 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa Diretriz parte da importância de uma consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica como indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação; da necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; da importância do currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribua para a construção da identidade sociocultural do educando; dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à

democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho; da necessidade de se considerar a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão; da importância de que os projetos de formação sejam contextualizados no espaço e no tempo e estejam atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitem a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição. Essa Resolução reforça em seu artigo 3º que “a formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – (...)”, e traz no § 5º, como princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I – a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

As mudanças de percepção e de entendimento acerca da EJA ao longo da história se refletem nos documentos regulatórios e reforçam a importância de uma formação inicial e continuada aos docentes que atuam nessa modalidade de ensino para que a visão de ensino supletivo e a visão compensatória da EJA sejam, definitivamente, superadas por uma visão reparadora, de formação humana e de construção de uma identidade. A esse respeito Ciavatta esclarece que

como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, jovem e adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão (...) integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (Ciavatta, 2005, p. 85).

Nesse sentido, a formação docente deve trazer em sua essência o reconhecimento de quem são os sujeitos da EJA e a importância de uma formação omnilateral<sup>6</sup> para esses sujeitos.

## **A IMPORTÂNCIA DE UMA FORMAÇÃO OMNILATERAL NA ESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DA EJA**

Ao buscarmos compreender a importância de uma formação omnilateral na EJA, precisamos pensar que a relação trabalho/escola está no cerne desta discussão. Isso significa pensarmos em uma educação integrada no sentido de superar o ser humano historicamente dividido entre a ação de executar e a ação de pensar. Significa reconhecer o conhecimento produzido no mundo do trabalho e problematizá-lo, tendo em vista ser o trabalho um espaço de formação. Portanto, o desafio é integrar os conhecimentos que ao longo da história foram construídos de forma separada, superando o reprodutivismo e a dualidade da educação. A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores deve ocorrer de modo que a formação escolar não seja desvinculada da prática profissional, uma vez que teoria e prática caminham juntas no ambiente do trabalho. Deve-se compreender o ambiente do trabalho como um espaço de aprendizagens, de relações sociais e de relações de poder, além de reconhecer trabalho, como discute Saviani (2007b), na perspectiva ontológica e histórica – sendo o trabalho espaço de formação humana e condição para a sobrevivência na sociedade capitalista. A formação de profissionais para atuarem na EJA, portanto, deve problematizar o trabalho como uma questão de identidade. Identidade defendida por Frigotto, segundo o qual

trata-se de pensar a especificidade da escola não a partir dela, mas das determinações fundamentais: as relações sociais de

---

<sup>6</sup> Conceito trazido por Marx e aprofundado por Gramsci no sentido de que a formação omnilateral é “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (Frigotto, 2012, p. 265).

trabalho, as relações sociais de produção. Trata-se, principalmente, de compreender que a produção do conhecimento, a formação da consciência crítica tem sua gênese nessas relações (Frigotto, 2002, p. 18).

Assim, reconhecer a identidade é uma forma de acolhimento e, portanto, uma forma de impactar positivamente a permanência dos sujeitos da EJA na escola, não obstante o histórico de repetências, evasões ou de “idas e vindas”.

Fernandes e Oliveira (2020)<sup>7</sup>, ao discorrer sobre a evasão na EJA enquanto um desafio histórico, apontam, a partir de entrevistas, que dentre as causas de evasão nessa modalidade de ensino estão ausência de um currículo que leve em consideração à especificidade do público da referida modalidade de educação, a falta de segurança no ambiente de ensino e em sua localidade, a falta de projetos que sirvam como atrativo para os discentes, professores mais comprometidos com a educação, entre outras. No mesmo sentido, Silva e Alencar (2021)<sup>8</sup>, ao analisarem o trabalho como fator da evasão e do retorno à EJA, observaram que o mesmo fator que causa a evasão escolar também é o responsável pelo retorno à escola (o trabalho). Esse retorno ocorre, geralmente, carregado de expectativas acerca de novas condições de trabalho, salário e de condições de vida, bem como de uma continuidade dos estudos.

Esses e outros estudos discutem a importância da formação docente na EJA a partir do entendimento de quem são os sujeitos dessa modalidade de ensino, qual o perfil do egresso, a importância de uma formação omnilateral no sentido de superar o ser

---

<sup>7</sup> FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; OLIVEIRA, Iranildo da Silva. Evasão na EJA: um desafio histórico. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 79-94, jan./abr. 2020.

<sup>8</sup> SILVA, Viviane Rauane Bezerra; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. O trabalho como fator da evasão e do retorno à EJA: uma análise de uma turma da educação de jovens e adultos de Caruaru-PE. **Diversitas Journal**. Santana do Ipanema/AL, v. 6, n. 1, p. 1606-1619, jan./mar. 2021.

humano historicamente dividido e de buscar a formação integral dos sujeitos da EJA marcados por um histórico de exclusão.

Ter o trabalho como *princípio educativo*<sup>9</sup> torna-se fator fundamental na formação docente para atuação na EJA, dada a importância do trabalho para os alunos dessa modalidade de ensino. A esse respeito, Castilho (2005) mostrou que há uma centralidade do trabalho enquanto espaço de formação dos sujeitos da EJA, sendo o trabalho uma fonte de aquisição de conhecimentos e de formação de valores. Segundo a autora, é necessário valorizar o conhecimento também produzido no e pelo trabalho e refletir acerca de outras formas de saber existentes na sociedade, em oposição ao saber escolar descontextualizado. Portanto, além de produtivo, o trabalho é um espaço social, econômico e político. Logo, é um espaço de formação humana, o que reforça a perspectiva gramsciana de que o homem se humaniza com o trabalho<sup>10</sup> e nos impele a defender que as necessidades decorrentes do trabalho sejam levadas às salas da EJA, para que os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino reflitam acerca de sua prática e a esses profissionais sejam ofertadas formações inicial e continuada que os leve a compreender as especificidades da EJA e a centralidade do trabalho para esta modalidade de ensino.

---

<sup>9</sup> A esse respeito nos reportamos às reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo da escola unitária, a qual, segundo Saviani, corresponderia atualmente à educação Básica no Brasil. Cf. SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

<sup>10</sup> Essa é uma tese de Karl Marx, trazida também por Lukács e Saviani, de que o homem é um animal que trabalha, ou seja, o animal tornado homem através do trabalho, como um ser que dá respostas. Logo, o trabalho é um ato formativo, entendido como o agir sobre a natureza de forma consciente, transformando-a. Cf. LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978, **Temas de Ciências Humanas**, n. 4; SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação... *op. cit.*

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A atuação docente na EJA requer um olhar voltado para a diversidade e para a pluralidade de alunos presentes nessa modalidade de ensino. Requer um reconhecimento de quem são esses sujeitos que chegam às salas da EJA e as experiências de vida que trazem consigo. Para tanto, é importante que os profissionais de ensino tenham formação inicial e continuada que os leve a refletir acerca do histórico de evasão, repetências e exclusão desses sujeitos. Além disso, é fundamental que compreendam a centralidade do trabalho para a EJA e a importância de se ter o trabalho como princípio educativo.

Para essa modalidade de ensino, um currículo que tenha o trabalho como princípio educativo é uma questão de identidade, bem como os calos e as rugas construídas com o tempo, de modo que garantir uma formação voltada aos docentes que atuam na EJA é uma forma de manutenção desses alunos na escola. Uma formação que reconheça a especificidade da EJA é também uma maneira de dar vez e voz a esses alunos excluídos por seu histórico de vida, marcados pela relação com o trabalho e esperançosos por um futuro melhor. Portanto, a formação inicial e continuada aos profissionais que atuam na EJA reforça a identidade e especificidade dessa modalidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

BAWDEN, David. **Origins and concepts of digital literacy**. New York: Peter Lang, 2008. p. 17-32.

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

BRASIL. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. **Diário Oficial da União**, de 20 de dezembro de 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, de 12 de novembro de 2009.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 14.533, de 11 de janeiro de 2023. **Diário Oficial da União**, de 11 de janeiro de 2023 (edição extra).

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 21 de junho de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

CASTILHO, Ana Paula Leite. A articulação entre o mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos: reflexões sobre a incorporação dos saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica. *In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, 2005.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. *In: FRIGOTTO, ClAVATTA, RAMOS (org.) Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; Ramos, Marise (org.) Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 02**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015.

COSCARELLI, C., V.; RIBEIRO, A. L. **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005. 248p.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos; OLIVEIRA, Iranildo da Silva. Evasão na EJA: um desafio histórico. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 79-94, jan./abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. *In: GOMES et al. Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

GERMANO, José Willington. **Estado militar e a educação no Brasil (1964-1985)**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HORTA, José Silvério Baía. **Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil: uma contribuição à história da educação brasileira no período 1930-1970**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

LUKÁCS, György. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

PAIVA, J. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: Processos de formação continuada de professores como metodologia de pesquisa. 2002. *In*: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos da 25ª Reunião Anual da ANPEd**. p. 215. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp251.htm#gt18>. Acesso em: 15 set. 2023. p. 215.

SANFELICE, José Luis. O Estado e a política educacional do regime militar. *In*: SAVIANI, Dermeval (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007b.

SILVA, Viviane Rauane Bezerra; ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. O trabalho como fator da evasão e do retorno à EJA: uma análise de uma turma da educação de jovens e adultos de caruarupe. **Diversitas Journal**. Santana do Ipanema/AL. v. 6, n. 1, p. 1606-1619, jan./mar. 2021.

SOARES, Leôncio José Gomes. A política de educação de adultos: a campanha de 1947. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 28, dez./98.





## Capítulo 3

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Emancipação, combate ao sentimento de rebaixamento e valorização da identidade

*Ágda Cristina Alves de Mello*  
*Beatriz Pereira de Marchi*  
*Emily da Silva Dias*

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica da Educação Básica que vem propiciando o direito à educação para aqueles que não puderam concluir seus estudos na idade adequada, seja por condições socioeconômicas desfavoráveis, seja pela inadequação ao sistema de ensino. É compreendido que as pessoas que se formam nessa modalidade de ensino, em sua grande maioria, são homens e mulheres marginalizados nos aspectos sociais, econômicos e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e dos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mercado de trabalho, na política e na cultura.

Assim, é necessário defender a escola e a sua tarefa de formação vinculada a um projeto coletivo de emancipação humana e que focaliza o currículo da EJA como um processo de construção comum, fundado numa prática democrática e de valorização dos diferentes saberes dos sujeitos de aprendizagem, suas realidades, os tempos e os espaços das práticas educativas.

O público da EJA, ao ingressar no mundo educacional, busca melhorar as suas condições de vida, com a alfabetização e, ainda, aprimorar o que já foi aprendido, mas por não estarem antes estudando e exercitando o conhecimento previamente adquirido, o processo de aprimoramento se encontra adormecido. A leitura, portanto, tem um papel determinante nesse processo, pois é através dela que esses sujeitos se sentem mais completos e seguros, passando a adentrar uma realidade antes nunca imaginada.

Candido (2011) afirmou que a tendência é acharmos que os nossos direitos são mais urgentes do que os do próximo e, apesar de existir um aparente consenso de que a população deve usufruir de seus direitos a bens fundamentais, como casa, saúde e alimentação digna, quando a temática tratada é literatura e a leitura de obras clássicas, é provável que a elite brasileira negue a ideia de seu semelhante pobre ter acesso a esse bem. De fato, todas as obras literárias, sejam elas da alta cultura ou da cultura popular, devem ser acessadas, independente de classe, raça ou gênero.

Desse modo, surge a necessidade de que a literatura tida como erudita deixe de ser um privilégio de pequenos grupos e passe a alcançar um número maior de pessoas, de forma a garantir a distribuição igualitária desse bem. A literatura, enquanto necessidade universal, torna-se um instrumento fundamental e consciente de desvelamento que aponta e denuncia restrições e negações de direitos, a miséria e a servidão. Para melhor concretizar tal entendimento, convém citar Lourenço e Dalvi (2019, p. 84), que declaram que

O contato com a obra literária é a oportunidade de conhecermos valores construídos em bases ideológicas muito distantes da nossa realidade. É ver pelos olhos do outro aquilo que não posso contemplar com os meus. Esse aspecto é preponderante para a formação da consciência cultural do indivíduo.

Em “Dia da Alfabetização” (2012), Eduardo Galeano procura refletir acerca do processo de alfabetização de uma classe considerada mais pobre, um grupo de camponeses do Nordeste do Brasil, descrevendo em poucas palavras a importância da alfabetização. Ler e escrever é a forma mais concisa do ser humano conseguir realizar mudanças em sua vida e na sociedade, melhorando a qualidade de ensino, a qualidade de formação de nossos futuros cidadãos e a nossa própria qualidade de vida. E não se trata simplesmente de ler, meramente como um ato mecânico, mas ler conscientemente, interpretando, criticando e vivenciando as experiências e pensamentos do autor, para buscar, a partir de nossa realidade, um meio para pôr em prática o que foi lido.

Dessa maneira, o autor narra um momento no qual o personagem João menciona não conseguir dormir à noite, e essa ausência de sono é explicada quando ele cita que aprendeu a escrever seu nome pela primeira vez. Sob esse viés, é possível concluir quais foram as sensações que o personagem sentiu ao obter êxito no alcance de tal etapa de aprendizagem, a de conseguir transcrever seu nome na fase adulta: felicidade, euforia, conquista pessoal, satisfação e/ou emoção.

Segundo Donaldo Macedo (2000, p. 84), “(...) a alfabetização torna-se um construto significativo a ponto de ser encarada como um conjunto de práticas que atuam, quer para dar poder, quer para marginalizar as pessoas.”, isto é, a alfabetização teria dois lados: o ruim, que pode envolver a aculturação e que faz os indivíduos se sentirem diminuídos ou suporem que uns são melhores que os outros conforme seu grau de escolarização e conhecimento; e o bom, que faz uma pessoa se sentir mais desenvolvida linguisticamente, satisfeita com mais um desafio concluído na vida e eufórica por sua evolução, independentemente da idade que tenha.

Além disso, Macedo (2000, p. 84) elucida que “No sentido mais amplo, a alfabetização é analisada como instrumento de reprodução das formações sociais existentes, ou como um conjunto de práticas culturais que promovam a mudança democrática (...)”, precisando ser vista como uma forma de fazer o indivíduo produzir, transformar, reproduzir significados e experiências culturais de determinados grupos sociais. Em seguida, expõe (2000, p. 85):

(...) que a alfabetização não pode ser encarada simplesmente como o desenvolvimento de habilidades que visem à aquisição da língua padrão dominante. Esse modo de ver reflete uma ideologia que, sistematicamente, mais rejeita do que valoriza as experiências culturais dos falantes que utilizam variedades linguísticas desprestigiadas.

Com isso, é preciso que, durante o processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, mesmo que seja ensinado a língua e linguagem padrão dominante (vista como alienadora),

ocorra uma valorização das experiências culturais do falante, pois cada pessoa é singular e já adentra o ambiente educacional com uma bagagem prévia de conhecimentos que devem ser levados em consideração e que precisam ser respeitados pelo docente durante o ensino, e também pelos colegas de classe, já que cada um possui a sua individualidade dentro da sociedade e têm seus próprios desafios e responsabilidades para resolver, sendo necessário utilizar a própria realidade do estudante como base para a alfabetização, já que um de seus objetivos é auxiliar a pessoa a reconhecer a si mesma e desenvolver sua identidade.

Para melhor exemplificar a importância do relato literário, o escritor brasileiro Itamar Vieira Júnior, em seu romance *Torto arado* (2019), traz a história de duas irmãs, Bibiana e Belonísia, que eram descendentes de pessoas que haviam sido escravizadas e viviam no sertão baiano em condições miseráveis. Apesar do contexto exposto, a força e a resistência das mulheres presentes na obra são eminentes, não apenas das duas protagonistas, mas de sua mãe e de outras mulheres da comunidade, que enfrentavam os impedimentos direcionados a elas com bravura. Tal fato pode ser evidenciado no seguinte trecho: “Mas eu já me sentia diferente, não tinha medo de homem, era neta de Donana e filha de Salu, que fizeram homens dobrar a língua para se dirigirem a elas.” (Vieira Junior, 2019, p. 89).

No que diz respeito à linguagem, é refletida a oralidade na escrita para melhor caracterização identitária da região na qual se passa o romance, o que proporciona a imersão do leitor. Em conjunto com o contexto, a linguagem também é responsável por proporcionar a conclusão de que as personagens centrais não possuíam escolaridade completa. Isso é concretizado a partir de excertos como o abaixo:

Meu pai não era alfabetizado (...) Escondia as mãos com a tinta escura quando precisava deixar suas digitais em algum documento. De tudo que vi meu pai bem-querer na vida, talvez fosse a escrita e a leitura dos filhos que o perseguiu com mais afinco (Vieira Junior, 2019, p. 48).

Embora o pai das protagonistas, Zeca Chapéu Grande, tenha conquistado o direito à educação em dado momento, a partir da obtenção de uma escola na comunidade, é evidente que seu anseio em relação a isso é motivado pela querência de que suas filhas e, dada a benevolência da personagem, outras pessoas tivessem mais e melhores oportunidades do que ele mesmo obteve, em relação ao trabalho, e também que não passassem pelo sentimento de rebaixamento por não saberem assinar o próprio nome, como ele. Sua intenção era passar os benefícios que a educação pode proporcionar.

De forma similar ao personagem Zeca Chapéu Grande, muitos indivíduos que tiveram que abandonar os seus estudos, ou sequer puderam ingressar na escola, por diversos motivos, partilham do mesmo sentimento que ele e, frequentemente, sofrem preconceitos da sociedade. A monografia de Valéria Moreira, *Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma reflexão sobre o abandono escolar* (2014), tem como objetivo refletir sobre os motivos que levam pessoas a abandonarem a escola, chegando à conclusão de que ocorre uma falta de integração entre o Ensino Médio e o profissionalizante, bem como a falta de recursos didáticos e uma ausência de políticas públicas adequadas para garantir não só o acesso, mas também a permanência dos estudantes na escola.

Nesse âmbito, a autora reflete sobre o atual contexto da Educação de Jovens e Adultos, expondo que “O perfil dos alunos da EJA em sua maioria são trabalhadores e não trabalhadores em busca de melhores condições de vida, melhora na autoestima, e que buscam vencer as barreiras da exclusão provocadas por um sistema educacional excludente” (Moreira, 2014, p. 17), isto é, um público que, por diferentes motivos, precisou desistir de estudar, seja por condições financeiras ou desinteresse, por exemplo.

Sob esse viés, a escolarização tem potencial transformador e auxilia no desenvolvimento social, tornando o indivíduo capaz de possuir senso crítico e reconhecer seus direitos e deveres, possibilitando que consiga lidar com diversas situações cotidianas. De acordo com Moreira (2014, p. 31):

Os efeitos do abandono escolar são múltiplos e estão amplamente estudados. Ao nível individual, a saída de uma criança ou jovem do sistema de educação e formação sem atingir um determinado patamar de referência limita fortemente o seu campo de possibilidades. No plano profissional, conduz a uma integração em segmentos menos qualificados de emprego, com fracas perspectivas de mobilidade, baixas remunerações e um risco desproporcionalmente elevado de precariedade e, principalmente, desemprego. No plano social inibe a participação plena na vida da comunidade, tanto diretamente – pelas deficiências nas competências de interpretação, expressão, organização de discurso, crítica, etc. – como indiretamente, através dos efeitos da autoimagem da precariedade e dos baixos salários numa sociedade onde trabalho e consumo são, infelizmente, elementos identitários centrais. Assim, um trajeto marcado pelo abandono escolar compreende elevados riscos de pobreza e exclusão social.

Consequentemente, é sabido que a ausência das competências de leitura e escrita limitam o indivíduo, não permitindo, por exemplo, que ele exerça seus direitos com segurança. Tendo isso em vista, considerando os aspectos positivos do letramento, suas vantagens e necessidade, admite-se que é, sim, essencial que haja investimentos e incentivos ao ingresso na EJA. Ainda, é importante que não apenas sejam oferecidas oportunidades, mas também incluir a preparação dentro dos cursos de licenciatura, para que os estudantes da EJA tenham suas vozes ouvidas e suas histórias valorizadas, fugindo da educação bancária e opressora, promovendo a educação libertadora, conceitos estes trazidos por Paulo Freire:

O método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (Freire, 1987, p. 7).

Para mais, e em outros termos, existe a noção de que é necessário se apoiar na busca de uma instituição de ensino, de docentes qualificados para atender às diferentes demandas de seus alunos e que, se inserir no ambiente escolar para conquistar um diploma e tentar melhorar economicamente, é uma das melhores formas de

conquistar a ocupação em empregos considerados de mais prestígio ou que pagam um pouco mais do que a média.

Acerca disso, Freire (1987, p. 39) declara que “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.”. Assim, há a demanda do educador e do educando trabalharem juntos, um aprendendo com o outro e que ambos, em harmonia, devem absorver o conhecimento de cada um e se adaptarem entre si, não descartando a necessidade de, no ambiente educacional, sempre existir respeito e compreensão entre ambos.

Todavia, na contemporaneidade, existe uma tendência de desinstitucionalização da relação entre diploma, qualificação e profissão, estas estando ligadas ao enfraquecimento das posições dos trabalhadores, que não encontram mais tanta segurança nas instituições. Colocando de outra forma, os assalariados não enxergam mais a escola como um meio para melhorar a situação econômica em suas profissões.

Em linha com esse pensamento, Christian Laval, em *A Escola não é uma Empresa* (2019), apresenta o fato da transformação que está ocorrendo no mercado de trabalho, acentuando uma vulnerabilidade nos indivíduos que possuem diploma e/ou que apresentam prática profissional, já que atualmente vêm sendo exigido muito para a conquista de um emprego, solicitando do trabalhador ser um indivíduo “multifuncional” e muitas vezes, mesmo com toda sua qualificação, precisar de networking – rede de contatos para indicação.

Conforme explicitado, Laval (2019, p. 44) finaliza citando que “Atribui-se um papel ambíguo à escola e à universidade que consiste em manter, por intermédio de diplomas de curta validade, a precarização do valor escolar e profissional dos indivíduos”. Sendo assim, é necessário que a escola prepare e estimule o estudante para o mercado de trabalho, que o faça perceber que precisa conquistar seu diploma e desenvolver seus conhecimentos para se destacar, em outras palavras, prática e conhecimento teórico devem trabalhar em conjunto.



Em uma sociedade que está em constante mudança social, econômica e tecnológica, é cada vez mais exigida a habilidade de crítica, filtragem e seleção da leitura perante docentes e discentes, sendo importante que a população siga as mudanças tanto para o seu bem, quanto para não “ficarem para trás”, e que consigam acompanhar a evolução, substituições e adaptações feitas ao longo do tempo, tanto no processo de ensino quanto no meio do trabalho, já que vêm ocorrendo um grande enfraquecimento do valor simbólico dos diplomas, levando muitos assalariados e estudantes a se sentirem desqualificados, pressionados e inseguros, ou seja, é necessário focar na problemática e no desafio que está sendo estabelecido, o de se tornar flexível, um “faz tudo” dentro da empresa; o mundo do capital passou a desenvolver uma nova companhia que carece de um trabalho “polivalente”.

Nesse sentido, Antunes (2017, p. 7) expõe acerca da empresa flexível e liofilizada: “Nesse universo da nova “empresa flexível”, liofilizada, alterou-se, em muitos pontos, os mecanismos do padrão de acumulação do capital. E isso teve consequências, também, na própria subjetividade do/a trabalhador/a e nas distintas manifestações do fenômeno da alienação.”, ou seja, é imposto mais envolvimento e participação, e isso já deve ser trabalhado não apenas com alunos do ensino regular de instituições particulares, mas também com estudantes da EJA e de escolas públicas.

Essencialmente, cabe mencionar a pedagogia freireana que compreende a importância de uma transição na educação: de ingênua à crítica. De fato, a contribuição trazida por Paulo Freire é de uma educação crítica e criticizadora, uma vez que adverte o homem dos perigos de seu tempo, para que ele, assim, alcance uma consciência do mundo que o cerca. Portanto, é relevante incentivar, assim como Freire, uma educação que esteja em constante diálogo com o outro, em que os seres humanos não estejam em posições passivas e quietistas na busca pela verdade, que se faz ouvindo, perguntando e discutindo, com um aumento crescente da racionalidade.

Em *Torto arado* (2019) e *Dia da alfabetização* (2012), nos fragmentos escolhidos, são expostos ao leitor essa valorização de concluir que a busca pelo ensino auxilia na aprendizagem e em como esse processo encadeia a percepção da identidade social e contentamento próprio. Sendo assim, há esse pensamento e estímulo de melhora econômica, pessoal e profissional, conforme citado pela personagem criada por Junior (2019), “(...) queria muito que seus filhos de sangue e de pegação tivessem estudo e pudessem ter uma vida melhor (...)” (p. 62), ou seja, os pais da personagem acreditavam que investindo no estudo de seus filhos, eles conquistariam um sustento e uma vivência favorável.

No entanto, não devemos apenas nos questionar sobre como a evolução do ensino e do mercado de trabalho atinge a sociedade, ou quais as consequências para as futuras gerações, mas também enaltecer que ser um ser alfabetizado é necessário para não ficar para trás, e que apenas se conquista isso com a procura do ensino e a vontade de aprender.

Ademais, durante o século XXI, no que se refere a evolução e desenvolvimento da sociedade, ocorre uma continuidade do toyotismo combinado ao taylorismo/fordismo, sendo a era do trabalho digital. Com isso, a classe trabalhadora atual é mais complexa e heterogênea, marcada por imigrantes, indígenas, negros e mulheres. Todavia, os seres humanos caminham para uma sociedade de trabalho intermitente, sem perspectiva de futuro.

Na contemporaneidade, vive-se com o pensamento de que somos seres livres, mas “ser livre” é ter a possibilidade de opção, e muitos estudantes da EJA não têm esse poder de conseguir escolher entre trabalhar ou estudar, sendo forçados, pela necessidade imediata, a optar pelo trabalho. Sendo assim, é possível dizer que a liberdade é histórica, intencionalmente produzida pelo homem e não é conquistada ou dada, mas construída.

Dessa maneira, o capitalismo se apropria do mercado com foco no lucro, no qual o mercado financeiro é sustentado pelo serviço e pela intensificação da exploração de quem está na indústria. Assim,

é possível referir que o trabalho nos enriquece e humaniza, mas o capital e a forma de trabalho desumanizam, pois, o trabalhador, além de perder diversos direitos, é explorado também, recebendo um salário baixo e insuficiência, levando-o, em certas situações, a precisar escolher entre colocar comida em casa (trabalhar) ou desenvolver seu conhecimento de mundo (estudar).

De fato, não é uma decisão fácil, mas cabe mencionar a importância dos livros literários para a compreensão do sentimento destacado, já que é a partir do contato com a leitura que a sociedade alcança não apenas a autonomia, mas também a capacidade de se colocar no lugar do outro, visto que a leitura e a escrita são instrumentos fundamentais para emancipação humana e social dessa população, uma vez que a EJA se configura como uma forma de oportunidade para aqueles que sofrem com a discriminação.

Assim, a contribuição trazida por Freire é de uma educação crítica, uma vez que adverte o homem dos perigos de seu tempo, a fim de que ele alcance uma consciência do mundo que o cerca. Desse modo, é relevante incentivar um ensino que esteja em constante diálogo com o outro, em que os seres humanos não estejam em posições passivas e quietistas na busca pela verdade.

Através da leitura, o aluno aprende a conhecer seus direitos, ampliando, assim, sua percepção em relação a sua realidade. Nesse sentido, a literatura é um espaço de resistência, formação e informação sobre direitos, cumprindo também uma função política. Portanto, a defesa de uma educação crítica, pública e de qualidade, desarticulada da luta pela transformação das condições de vida em sentido mais amplo é, a rigor, vã.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada**. São Luís: ANPed, 2017.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas Cidades, 2011.
- DALVI, Maria Amélia; LOURENÇO, Suéllen Pereira Miotto. **A mediação da leitura literária: uma proposta de metodologia temática**. João Pessoa: Revista Graphos, 2019.

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

GALEANO, Eduardo. Dia da alfabetização. *In: Os filhos dos dias*. Porto Alegre: L&PM, 2012.

LAVAL, Macedo. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MACEDO, Donaldo. **Alfabetização, linguagem e ideologia**. Campinas: Educação & Sociedade, 2000.

MOREIRA, Valéria da Silva. **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: uma reflexão sobre o abandono escolar. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2014.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.



## Capítulo 4

# O JOVEM E O ADULTO CONTEMPORÂNEO

Entre o mundo dos estudos e o mundo do trabalho

*Pâmela Sartório Bertol*

*Ramon Álvaro Sabino Procópio*

*Sthefane de Sousa Boecker*

O percentual de estudantes-trabalhadores cresce exponencialmente no Brasil, mas, apesar desse aumento, tais alunos abandonam a escola mesmo após a reentrada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), isso ocorre devido à ausência de debates acerca das dificuldades enfrentadas pela permanência estudantil e pelo trabalho, o que tem suprimido cada vez mais o espaço de uma educação que vise a integralidade humana e não somente os meios produtivos. Na análise do escopo do ensino regular brasileiro, são encontradas as brechas inúmeras que a escola e o ensino possuem. Os jovens estudantes-trabalhadores adentram às escolas, mas não permanecem nelas, ingressam em trabalhos braçais e, pelas dificuldades de inserção no mercado de trabalho, retornam, cada vez mais cedo, para a EJA, que, por sua vez, é pressionada para atender à carência mercadológica e não para emancipar indivíduos. Nesse sentido, é preciso discutir a atualidade das lutas que esses brasileiros têm travado dia após dia, especialmente dentro no percurso de desestrutura parental, na qual estamos e somos atravessados no cotidiano da família contemporânea brasileira.

Há tempos tínhamos o pai e a mãe provendo e gestando o sustento da casa, uma divisão do trabalho estabelecida e assim por diante. Nos tempos atuais, porém, como nos aponta a pensadora Viviane Mosé (2023) – na palestra “Diálogos para o futuro”, na qual debate sobre a crise humana –, essa estrutura foi diluída; a filósofa afirma que os filhos, em algumas situações, são educados, na era da

tecnologia, pelas redes sociais e pela internet, com uma supervisão mínima dos adultos. Em algumas ocasiões mais bem sucedidas, os pais contam com formidáveis redes de apoio, constituídas por amigos ou conhecidos, visto que precisam trabalhar e não há quem fique com as crianças. Mosé (2023) ainda elucida que as pessoas lateralizadas da casa (que antes cuidavam das crianças para os pais) também estão inseridas na lógica alienante do trabalho e das novas vivências. A tendência é que o pensamento das gestões no aspecto dos grupos sociais primários e secundários, seja em rede, por meio da criação de espaços escolares mais éticos e inclusivos. A sociedade e a família estão mais heterogêneas, logo, a escola precisa acompanhar esse fluxo de desestruturação para se rearranjar a esses moldes, haja vista que a permanência dos estudantes-trabalhadores na escola depende de ações concretas como: tornar o espaço escolar mais atrativo e eficiente, pressupor não apenas melhorar a qualidade científico/cultural do ensino da EJA; mas também equipar a infraestrutura da escola, reconhecer os conhecimentos populares e prévios de cada estudante, acolher os estudantes-trabalhadores, humanizar o saber científico e proporcionar experiências de letramento visando o ser humano em todas as suas esferas, não somente a profissional e a técnica.

As relações humanas têm sido mediatizadas pelo uso das tecnologias que estão a todo o momento ao alcance precoce das crianças que ali são educadas e letradas, em certo sentido. De forma análoga e propositiva, pensar na questão da Educação de Jovens e Adultos requer andar pelo mesmo caminho, dialogar com as pequenas revoluções causadas de maneira especial pelo impulso criador e criativo, que é a palavra e a apropriação dela na era da tecnologia. Letrar uma criança é uma tarefa desafiadora e estruturante, contudo, letrar um jovem e um adulto é pressupor a mudança: redirecionar a vida desses seres humanos que se encontram mergulhados na lateralização da vida, em um cotidiano e em uma rotina exaustiva, vendendo todos os dias sua força de trabalho em troca de um salário não condizente. A partir disso, os laços e vínculos como aspectos de pertencimento e relações

interpessoais precisam estar atados, a fim de que haja um êxito diferente para cada um em termos formativos na alfabetização, no letramento e na formação via intermediação entre o universo educativo e o mundo do trabalho, fornecendo previsões de trabalho à escolha do estudante, de forma a incentivá-lo etapa por etapa para que permaneça na escola.

As indagações que perpetram, e deveriam preocupar – se já não preocupam –, aos educadores, de modo especial aos que trabalham com a gestão escolar é: o que está acontecendo com os nossos jovens? Como educar em tempos de exaustão humana? Validar esses questionamentos a partir de uma visão pós-pandêmica é crucial, pois, antes da pandemia, já se vivenciava a celeridade da entrada rápida colapsada dos jovens em trabalhos informais, e como esse tipo de trabalho se sobrepõe rapidamente ao estudo, tendo em vista que a formação acadêmica interrompida dos jovens e adultos, antes e durante a EJA, tem como motivador as necessidades do capital e não as escolhas feitas por eles conscientemente.

Ademais, a lógica parental é, de igual modo, reelaborada, posto que os filhos adentram à informalidade para sustentar também os pais, quando estes não conseguem se manter por si só. Desse modo, o trecho “Meu filho está estudando e permanece em uma boa escola!” (Vieira Junior, 2019, p. 66), facilmente pode ser substituído por “Meu filho trabalha muito e paga nossas contas, isso que importa!”. A sede por formações cada vez mais aligeiradas, quando não rompidas e destoantes das escolhas feitas são a realidade dos jovens brasileiros. Entretanto, a educação e o trabalho deveriam ser teorias imbricadas no conceito marxista de trabalho, entendido como mecanismo de transformação da natureza, pela qual o ser humano se reconhece no que produz, no entanto, o estágio do jovem trabalhador é, na maioria das vezes, apenas trabalhar por um salário. Urge, a partir disso, uma ampliação dos esforços da equipe que gerencia a educação visando a permanência dos estudantes-trabalhadores, para que estes consigam vivenciar, cada vez melhor, cada etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA).



Desse modo, precisa ser questionado o ideário de valor, o lugar que a educação ocupa e sobre que tipo de educação estamos pensando para o futuro dos estudantes-trabalhadores brasileiros. Para dialogar melhor sobre o assunto, convém citar a obra de Itamar Vieira Junior, *Torto arado* (2019), que traz um fragmento específico que nos insere na trama de afetos ascendida pela voz do texto, principalmente quando desponta a figura do pai que objetivava ver os filhos letrados mais tudo, como aponta o trecho “(...) a escrita e leitura dos filhos o que perseguiu com mais afinco” (Vieira Junior, 2019, p. 66). A necessidade e a importância que o ato de ler e escrever tem nesse trecho se antepõe aos princípios educacionais tecnicistas que norteiam boa parte dos fazeres educacionais na contemporaneidade. O pai, obviamente, queria que os filhos tivessem uma mudança também financeira, entretanto, a vontade, em formato de consciência crítica, estava de antemão estabelecida nele, mais que em qualquer outro homem mais letrado, porque ele entendeu o poder de transformação do homem que a palavra tem, não a favor do capitalismo, mas a favor dele próprio, de sua emancipação, tornando-o capaz de criticar, ler, escrever e fazer suas próprias escolhas, seu legado e sua capacidade de reconstrução social.

De modo similar, no capítulo sugestivamente denominado: “setembro 8: Dia da Alfabetização”, em *Os filhos dos dias*, Eduardo Galeano (2012) coloca o leitor em contato com o espaço-tempo do aprendizado a partir da atmosfera *paulofreiriana*. No tom da narração de história e na metodologia do diálogo, acontece o milagre da alfabetização; o sujeito que, descomprometido com os fatores de alienação, se coloca livremente em posição de espanto, perplexidade, “secura de boca”. Estágio humano e humanizador que as tecnologias mais avançadas tão próximas, mas tão distantes, não podem alcançar. O homem atravessado pela escrita de seu próprio nome é a experiência da desalienação, do rompimento das teias do sistema neoliberalista que quer tirar todo o tempo de vida do homem. Apesar disso, o sujeito, ao se apropriar da linguagem, é encontrado em um terreno difícil de ser pisado pelos donos dos meios de produção que não conseguem alcançar à subjetividade,

leitura, escrita e cultura, logo, serão fatidicamente atropelados, também eles, pela solidão dos modos produtivos que visam o lucro, mas esquecem do valor da vida.

Postas essas questões, torna-se ainda mais clara a urgência de debates que problematizem e sugiram mudanças no cenário atual, e ninguém mais necessário que Paulo Freire para compor nosso pensamento e guiar-nos rumo ao caminho que almejamos. O supracitado autor, em sua obra intitulada *Educação como prática de liberdade* (1967), defende um modelo educacional emancipatório, que permite o educando exercer em seu meio educacional um aprendizado consciente e dialógico. Seu protesto é contra a educação bancária, que compreende o aluno como um depósito vazio, sem vivências, sem realidade particular, sem subjetividade, vazio, fadado apenas a receber do professor, suposto detentor do conhecimento, tudo aquilo que lhe apetece. Freire, ao compor sua ampla bibliografia, defende o dialogismo e a inserção do aluno em seu próprio processo de aprendizado, fornecendo, assim, uma educação que não nega sua existência e sua subjetividade.

Entretanto, ainda hoje, apesar dos grandes avanços da EJA, há uma tendência que leva as construções educacionais à percepção equivocada de que o educando, sobre quem as ideias freirianas dialogam, é um aluno ideal, ou seja, frequentador das modalidades de ensino regular, com atenção completamente voltada para os estudos. Fato que demonstra a ausência de um olhar sensível que inclua os alunos nas suas mais diversas realidades no processo de educação para libertação.

Quem são, afinal, esses alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos sobre os quais aqui debatemos? Por que tanta urgência em impedir que para eles a educação seja libertadora, emancipadora? Freire não designou “educação como prática de liberdade para alunos do ensino regular”; seu desígnio é mais amplo: educação como prática de liberdade, sem distinção. Todavia, o abandono que o sistema educacional lega aos alunos jovens adultos parece partir de uma perspectiva que sujeita a escola a razões econômicas, conforme aponta Laval (2019). Assim,

estando os alunos da modalidade de Educação para Jovens e Adultos já inseridos no mercado de trabalho, em suas camadas de maior exploração, nega-se a eles uma atenção maior, reservada, de forma defasada e pouco emancipatória, aos alunos de ensino regular, a quem ainda buscam inserir no mercado de trabalho ao reforçar a ideia da escola como empresa. Trata-se, portanto, de uma luta contínua, cuja problemática se apoia em raízes profundas.

Além disso, nota-se que a diversidade social é arquitetada sobre a maquinaria do neoliberalismo. O escopo educacional convertido em insumo alimentar ao setor capitalista, como confirma Laval (2004), desdobra-se ao industrialismo contemporâneo e indica que o “novo modelo escolar e educativo que tende a se impor está fundamentado, inicialmente, na sujeição mais direta da escola à razão econômica” (Laval, 2004, p. 3). Tal formulação acerca da secundarização da escola serve-nos de indicativo considerável para a apreensão do cenário do desenvolvimento atravancado da convenção pedagógica, ponto de convergência com a consideração da burocracia sobre proeminência a respeito dos dominadores das competências linguísticas desejadas e as suas vertentes técnicas. Desse modo, a alfabetização e as práticas de letramento assumem o protagonismo no centro da engrenagem do ensino como metodologias complexas e multidimensionais, sendo que a alfabetização se refere à capacidade de ler e escrever em seu sentido estrito, e as práticas de letramento se referem ao uso dessas habilidades em contextos sociais que englobam a interatividade entre os sujeitos e a profusão do indivíduo.

Assim, ser letrado envolve não apenas a capacidade de decodificar e codificar a linguagem escrita, mas, também, a capacidade de usar a linguagem de forma eficaz na vida cotidiana. Em paralelo com a redação contextual, cabe-nos identificar que os adultos que tiveram a educação negada na infância por quaisquer empecilhos podem se beneficiar de políticas como a EJA para ter acesso ao conhecimento científico e a ferramentas para o crescimento pessoal e profissional. Nesse sentido, à baila das nuances e demandas que adornam o homem moderno, surge Paulo Freire

(1987), pedagogo e educador brasileiro. Ele acreditava que a educação deveria desenvolver a invenção e a projeção humana, e criticava a educação tradicional por domesticar e privar os indivíduos, levando, assim, ao surgimento propício de uma nova abordagem educacional libertadora, democrática e dialógica, que visaria a redução da exclusão social e a alienação dos alunos.

Destarte, no romance *Torto arado*, Itamar Vieira Junior (2019), reflete sobre questões sociais no Brasil, incluindo a falta de direitos básicos para populações marginalizadas, como o acesso à educação, muitas vezes usada como ferramenta de opressão, além de promover uma proposta educacional transformadora inspirada em Paulo Freire com a noção de que “(...) uma palavra somente é viva se ela transforma, encerrada em um livro, não vive – é preciso lê-lo” (Vieira Junior, 2019, p. 68). A obra *Torto arado* declara a importância histórica da pedagogia brasileira, notadamente calcada nos moldes de Paulo Freire, e enfatiza a importância da alfabetização e da educação como meios para que as populações marginalizadas se tornem sujeitos ativos em seu contexto histórico e social. A abordagem revolucionária de Paulo Freire sobre educação é referenciada em *Torto arado* e *Os filhos dos dias*, demarcando que a alfabetização não é apenas uma habilidade mecânica, mas, também, um meio de conscientização política, social e econômica, libertando os oprimidos dos fenômenos interdependentes do analfabetismo, da marginalização e da pobreza. O objetivo da alfabetização não é apenas ensinar o sujeito a ler e escrever, mas o ensinar a se relacionar com o mundo e com os outros. Desse modo, Paulo Freire, em confluência motivacional com Galeano e Itamar Vieira Junior, revela-se nas entrelinhas da literatura ao propor o rompimento com o enclausuramento institucional:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 1967, p. 57).

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. *In: Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil: novos e renovados desafios em perspectiva.* São Luís-MA: Navegando Publicações, 2019. p. 5-18.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GALEANO, Eduardo. Dia da alfabetização. *In: Os filhos dos dias.* Porto Alegre: L&PM, 2012.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa.** Rio de Janeiro: Boitempo Editorial, 2019.

MOSÉ, Viviane. **Diálogos para o futuro.** Vitória: Conexões Ifes, 2023.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado.** São Paulo: Todavia, 2019.

## Capítulo 5

# A ESSENCIALIDADE DA EJA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS

*Rafaela Correa Lima e Silva*  
*Arthur Birchener Teixeira de Menezes*

Este ensaio busca explorar reflexões acerca dos fragmentos da obra *Torto arado* (2019) propostos pelo professor Antonio Henrique Pinto, valendo-nos de assuntos estudados ao longo da disciplina “Educação de Jovens e Adultos”. No livro citado, escrito por Itamar Vieira Junior, há dois trechos essenciais para a compreensão deste ensaio. São eles:

(1) (...) e que queria muito que seus filhos de sangue e de pegação tivessem estudo e pudessem ter uma vida melhor do que a que tinham (Vieira Junior, 2019, p. 66).

(2) Meu pai não era alfabetizado, assinava com o dedo de cortes e calos de colher frutos e espinhos da mata (Vieira Junior, 2019, p. 66).

Nos trechos (1) e (2), é possível inferir que os pais do narrador, por motivos pessoais, não tiveram acesso à educação básica ao longo de suas vidas, o que permite uma profunda reflexão acerca da importância da alfabetização na vida de um indivíduo. O personagem não sabia escrever e precisava assinar documentos através de tinta em seus dedos. Nesse contexto, pode-se observar que os personagens que protagonizam o trecho da obra são pessoas de uma certa idade, que já têm seus filhos criados. Certamente a realidade de vida dessas pessoas as impediu de iniciar ou concluir seus estudos, por isso são analfabetos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação que deve ser destinada àqueles que não tiveram acesso ou

continuidade de seus estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (Brasil, 2017). Assim, a EJA configura uma importante ferramenta para a democratização do ensino no Brasil. De fato, sabe-se que a educação básica é fundamental para a formação social e acadêmica de um cidadão, é o primeiro passo acadêmico em uma carreira escolar. Além disso, o acesso à educação básica é um direito humano e é dever do Estado garantir que todas as pessoas tenham acesso ao ambiente escolar.

Não obstante, a importância da educação básica vai além. As pessoas que, por diversos motivos, não tiveram acesso ao ambiente escolar na infância, são excluídas de diversas maneiras das práticas sociais modernas. Inferimos também, que a senhora e o senhor do trecho em questão sofreram diversas formas de exclusão ao longo de suas vidas e, por isso, prezam pelo estudo dos filhos em uma tentativa de oferecer-lhes uma qualidade de vida superior à que eles tiveram.

Ademais, é importante ressaltar que a EJA deve ter um caráter popular, ou seja, deve-se criar as condições necessárias para acesso e permanência dos educandos. Para Saviani (2007), a partir de 1960 a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A partir daí, a expressão “Educação Popular” assume o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo. Dessa maneira, essa modalidade é uma forma de criar condições para que a alfabetização e o letramento sejam uma realidade para o público que necessita. Ao longo dos estudos da disciplina, sempre estivemos em contato com as obras de Paulo Freire, grande estudioso brasileiro, e através das leituras e discussões a respeito desse autor, obtivemos condições de compreender o que ele defendia em relação à alfabetização de jovens e adultos.

Este ensaio objetiva ressaltar a importância de o público da EJA ter acesso possibilitado às práticas de alfabetização e letramento de forma crítica, como sujeitos construtores da sua própria história, além das condições de permanência na escola. Nós, enquanto profissionais da área de Letras, devemos ser símbolos de uma educação transformadora que realmente considere o aluno o centro do processo

de ensino-aprendizagem, indo contra aos sistemas econômicos e unidades empresariais. É preciso nos assumirmos como sujeitos históricos na luta pela construção de uma sociedade justa. Esse é o desafio de ontem, de hoje e enquanto houver injustiças sociais.

Outro fragmento que aborda a questão do analfabetismo refere-se ao capítulo “Dia da Alfabetização”, do livro *Os filhos dos dias*, de Eduardo Galeano (2012), em que podemos notar a emoção de João, um camponês nordestino que está em processo de alfabetização. O homem se emociona por conseguir escrever seu próprio nome pela primeira vez. Para muitos, pode parecer algo simplório, mas para João era algo grandioso. Além disso, para as pessoas que não tiveram acesso à educação básica, a prática de leitura e de escrita é motivo de orgulho e representa superação.

Infelizmente, a realidade é que há milhões de pessoas no Brasil que são analfabetas e, como consequência, elas são impossibilitadas de exercer direitos básicos, como assinar o próprio nome. Muitos, ao precisarem assinar um documento, por não saberem escrever o próprio nome, assinam com a digital do dedo polegar. É imensurável o quanto essas pessoas são afastadas e excluídas, impedidas de participar e exercer atividades sociais comuns à maioria das pessoas.

O mercado de trabalho, por exemplo, exige diversas práticas de letramento. Logo, se um indivíduo não é alfabetizado (e por consequência não possui a prática do letramento), ele terá grandes dificuldades de inserção e permanência no mercado de trabalho. Eis, portanto, a importância da EJA: trata-se de uma oportunidade para que os indivíduos que não tiveram acesso à educação básica possam reescrever sua própria história; refere-se a uma forma de reparação; de reintrodução dos indivíduos ao contexto acadêmico e de garantia de seus direitos. Além disso, o supracitado trecho faz referência ao método de alfabetização de Paulo Freire, mostrando-nos, na prática, a sua eficácia.

Freire (1987) considera que tudo que diz respeito à educação deve ser baseado em um pressuposto dialógico e o processo de alfabetização também se enquadra nisso. Assim, o professor



alfabetizador deve iniciar a partir do tema gerador, a partir das discussões nos círculos de cultura sobre a visão de mundo dos alunos, para que se sintam donos do seu próprio pensamento. Após a definição dos temas geradores, os estudantes devem entrar em contato com as palavras do seu círculo para que o processo de alfabetização tenha sucesso. Com esse método, Freire alfabetizou centenas de pessoas, e por esse e por outros feitos, é considerado o patrono da educação brasileira.

De fato, não basta que um indivíduo seja apenas alfabetizado, é necessário que ele seja letrado. O letramento pode ser definido pela capacidade que determinado indivíduo tem de usar a leitura e a escrita (interpretação textual e produção de textos dos mais variados gêneros, por exemplo). Na EJA, as práticas de letramento são importantes, pois possibilitam que o estudante consiga desenvolver competência linguística no uso dos diversos gêneros do discurso e consequentemente um melhor preparo para o mundo do trabalho, que a cada dia tem exigido mais da sociedade. Indivíduos letrados têm mais possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, além de uma formação educacional mais sólida. Porém, o mercado de trabalho atual está cada vez mais guiado pelo modo de produção capitalista.

Conforme Antunes (2017), o modelo educacional vigente se relaciona com o modo de produção fordista, ou seja, um sistema de ensino que privilegia uma formação tecnicista e repetitiva. Isso traz diversas consequências para o mundo do trabalho, como a exploração da classe trabalhadora, a baixa formação humana e a alienação dos indivíduos. Segundo Freire (1987) a educação deve ser um instrumento político para que o sujeito seja crítico na sociedade em que vive, seguindo sua vida sem alienação social.

Decerto, ao longo da história, a EJA passou por diversas adversidades e transformações. Inclusive, atualmente, os desafios da EJA ainda se baseiam, principalmente, em superar as concepções e as práticas da educação brasileira e promover transformações estruturais em nossa sociedade. Além disso, é necessário escolher metodologias de ensino que sejam eficazes aos alunos da

EJA, no intuito de garantir o acesso e a permanência desses indivíduos no ambiente escolar.

Conforme citado, uma das pedagogias mais utilizadas dentro da EJA é a pedagogia freiriana, criada por Paulo Freire. Como estudado durante a disciplina, a concepção de uma educação que seja ativa, dialógica, crítica e criticizadora é uma das dimensões da pedagogia freiriana. Isso significa que, através das metodologias propostas por Paulo Freire, o aluno se torna o protagonista de sua própria história. A concepção de educação de Paulo Freire estava concentrada na prática de liberdade, ou seja, ele sempre trabalhava com os conceitos de educação ativa, dialógica, crítica e criticizadora.

Para Freire, a educação deve ser ativa porque o aluno deve ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, e não o professor, conforme era na educação tradicional. O aluno deve ser o sujeito ativo, para que não ocorra a educação bancária, condenada nos estudos freirianos. Enquanto a educação bancária está a serviço do opressor e da dominação, por outro lado, a Educação problematizadora serve à libertação.

Além disso, a educação deve partir de uma perspectiva dialógica, em que há um encontro de sujeitos buscando informação. Para Freire, esse encontro de sujeitos é o que pode levar a esfera educacional a um processo de libertação dos sujeitos que dela fazem parte. Nesse contexto, a educação se torna um instrumento político para que o sujeito seja crítico na sociedade em que vive.

Nesse sentido, essa forma de educar reconhece as vivências e os saberes prévios e pessoais de cada discente, ou seja, permite a adequação da construção de novos conhecimentos a partir do cenário individual de cada estudante. Esse tipo de abordagem didática vai contra as formas do ensino tradicional, que desconsideram os vieses cultural e social do aluno e obrigam-no a se encaixar num modelo ideal, excluindo os que não se adequam. Ademais, a importância do diálogo nas práticas pedagógicas do âmbito escolar é reconhecida e o aluno deixa de ser um “depositório”, ou seja, deixa de ser um indivíduo incapaz de opinar/pensar/raciocinar/indagar e

passa a ter lugar de fala na sala de aula. Por fim, é necessário reconhecer a importância e a essencialidade da existência da EJA, visto que se trata de uma forma de inclusão dos indivíduos, reinserindo-os em um contexto educacional.

Quem já trabalhou com Educação de Jovens e Adultos sabe que o público tem vários diferenciais, um deles é a vontade de estudar/aprender. É importante que a formação de professores seja voltada para todas as peculiaridades do público que eles darão aula. Eis então a importância da disciplina EJA no currículo da licenciatura. Geralmente, quando se faz uma licenciatura, a maioria dos discentes (sobretudo os discentes que possuem pais alfabetizados), inconscientemente, planeja dar aulas para crianças, adolescentes ou jovens, visto que temos pouco contato com a existência dessa modalidade. Portanto, é imprescindível estudar e trabalhar na EJA.

Além disso, em qualquer sala de aula, o diálogo é importante, mas na educação de jovens e adultos o docente deve compreender que os estudantes já têm uma história de vida traçada na maioria das vezes, bem como já trabalham durante todo o dia e frequentam a escola à noite. Para Freire (2016), o diálogo é essencial para prática pedagógica, e sem ele a prática pode ficar prejudicada. Assim, na EJA, é importante o diálogo no processo de ensino-aprendizagem, além da figura do professor como alguém que está ali para apoiar e entender os possíveis desafios que possam surgir na trajetória escolar dos alunos.

Não obstante, o público da EJA é composto por jovens, adultos e idosos que já carregam experiências de vida que devem ser levadas em consideração pela gestão da escola e principalmente pelo docente. Cada um com sua experiência de vida, sonhos, desejos e vontades. Pode-se dizer que esta última palavra engloba as duas anteriores, pois as vivências dos alunos da EJA criam espaços para um diálogo efetivo entre professor e aluno e entre os próprios alunos. E essas vivências provocam grande vontade de concluir alguma etapa da educação básica que o estudante não concluiu na idade regular.

É necessário entender, analisar e enxergar a historicidade da educação no Brasil. Antes de 1930, a educação era voltada principalmente para a elite. Entretanto, com as demandas sociais da época, o Estado Brasileiro se viu obrigado a permitir patamares mínimos de educação a todos os cidadãos. Dessa forma, algumas políticas educacionais foram implantadas, como a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, de 1947, e a Campanha Nacional de Educação Rural, de 1952. Não obstante, em 1964, a partir do Golpe Militar, o Estado tentou utilizar as vias educacionais como formas de integrar a força do trabalho ao projeto de modernização capitalista. Assim, foram criadas a Cruzada Ação Básica Cristã e a regulamentação do Ensino Supletivo. Tais programas resumiam a educação da classe trabalhadora à alfabetização e ao preparo tecnicista para o mercado de trabalho. Entre 2003 e 2010, durante o Governo Lula, inúmeras ações educacionais voltadas para a EJA foram criadas, como o Programa Brasil Alfabetizado, o Projovem Integrado e o Proeja. Todavia, tais programas ainda reafirmam o caráter educacional minimalista da classe trabalhadora e falham como incentivadores da reinserção dos alunos no sistema educacional. Além disso, é de extrema importância reconhecer os principais aspectos do contexto pedagógico que levam diversos alunos ao “insucesso” e à “exclusão”. De forma geral, os alunos chegam ao ambiente escolar com uma bagagem cultural, social e econômica, entretanto, os saberes e as vivências pessoais de cada estudante são deixados de lado para dar lugar às expectativas educacionais. Nesse sentido, segundo as instituições escolares, os alunos devem ter um conhecimento específico e programático para dar continuidade ao cronograma de conteúdos. Os alunos que não se encaixam nesse perfil inicial são profundamente afetados, pois, com o passar do ano letivo, eles se sentem cada vez mais perdidos e desestimulados. Tais fatores, muitas vezes, resultam em evasão escolar e, futuramente, em indivíduos excluídos pela sociedade por não terem completado o ensino básico. Obviamente isso não é uma regra, mas é recorrente.

Portanto, os desafios da EJA ainda se baseiam, principalmente, em superar as concepções e as práticas da educação brasileira e promover transformações estruturais em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. **Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada**. São Luís: ANPed, 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALEANO, Eduardo. Dia da Alfabetização. *In: Os filhos dos dias*. Porto Alegre: L&PM, 2012.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

## Capítulo 6

# MEMÓRIAS QUE TECEM O COMPROMISSO COM A EJA

*Mariana Siqueira Madeira*

Minha história, como toda história, não começa por mim. Não começa no dia 4 de março de 1999, quando nasce uma criança carequinha, que a jovem Renata decide chamar de Mariana, porque era esse o nome que dava a suas bonecas. Tampouco começa em Renata, pois, antes dela, havia Silvanira e, antes desta, Júlia, filha de Arlinda, cujo nome da mãe já nem sei. Arlinda, de descendência italiana, gostava de contar casos e jogar baralho e fez isso até seus noventa e tantos anos. Sinto que deveria saber um pouco mais sobre sua história, mas a distância entre Vitória e Rio e minha pouca idade durante seu tempo de vida fizeram com que não tivéssemos muitas conversas. Júlia, no entanto, sempre esteve presente em minha vida, bem como as que vieram depois dela. Antes de seguir, preciso apresentar brevemente os homens da família e talvez esclarecer o motivo que me leva a sempre partir das mães para contar minha história.

Romildo, José e João Ricardo também me ensinaram muito sobre a vida, cada um a sua forma e do seu lugar. Romildo era pai de santo de um centro espírita, convivemos tão pouco que é até difícil explicar os arrepios que sinto quando ouço um ponto de Oxum acompanhado dos sons do atabaque. José casou-se com sua filha, Silvanira, e juntos tiveram Renata, que na adolescência namorou João Ricardo. Em minha vida, José sempre fora o mais presente, o que os mais antigos chamariam de “avô coruja”. João foi embora cedo demais, só conheceu a filha pequena. Muito pequena para guardar memórias. Talvez por uma questão de quantidade ou mesmo de identificação, sinto que fui formada pelas mulheres da família. Os homens são personagens mais

distantes, secundários, em alguns casos quase mitológicos. Ninguém entra na casa de Júlia sem ouvir histórias incríveis sobre Romildo. Minhas memórias do meu bisavô nem são minhas, são de todas as pessoas da família que o admiram e sentem sua falta. José, o coruja, mora em Minas, onde morei até os cinco anos de idade. Fomos mais próximos nesse tempo do que somos agora. Mas as mulheres ficam. Todas ficaram. Parto, então, de Júlia.

## **MEMÓRIAS E REFLEXÕES ACERCA DO PROCESSO EDUCACIONAL E DE ALFABETIZAÇÃO**

Não conheço todas as histórias que envolvem os trajetos educacionais traçados pelas mulheres de minha família, porém, observando hoje, consigo perceber diferenças geracionais. Minha bisavó é a única pessoa analfabeta com quem convivo, ela sabe escrever o próprio nome, conhece bem os números, mas nada muito além disso. Tenho memórias dela pedindo a mim ou a um de meus primos para preencher o carnê promocional do mercado com seus dados; na época, nós não sabíamos por que ela pedia, achávamos que era apenas um favor e sempre fizemos sem questionar. Um dia, não há muito tempo, minha mãe comentou comigo que ela não escrevia, nem lia. Penso muito nisso. Em como passei uma vida ao lado de minha bisavó sem perceber que ela nunca leu algo para mim ou escreveu uma lista de compras. Para minha geração, dentro de minha realidade, a alfabetização era algo tido como tão trivial que minha cabeça jovem não parou para analisar o mundo à minha volta, o mundo das outras gerações, que vieram de outra realidade. Minha avó é alfabetizada, lê muito, mas não escreve tanto assim. Um dia descobri que ela gosta de escrever pequenos textos de caráter literário e fiquei curiosa sobre a razão pela qual não a vejo escrevendo mais, algo que só fui descobrir como estudante de Letras-Português. Falta a ela o mesmo que falta a minha mãe e que, em alguma medida, até hoje falta a mim: autoconfiança quanto ao uso da Língua Portuguesa. Sim, as três últimas gerações foram alfabetizadas, mas como? Dentro de qual modelo?

Certamente minha avó passou por um modelo educacional severo e tradicional. Sei de histórias da época que dizem que era permitido até mesmo punição física contra os estudantes que lessem ou escrevessem “mal”. Minha mãe, nascida no final da década de 1970, insere-se em um contexto diferente, que já conhecia, por exemplo, as ideias de Paulo Freire acerca da educação e da alfabetização. Porém, se o ensino tradicional é algo que resiste até hoje, penso que na época ainda tinha muita força. Já eu, nascida na virada da década de noventa para os anos 2000, passei por diferentes professores que adotaram diferentes métodos e possuo duas memórias centrais acerca de meu processo de alfabetização. Aos quatro anos, em Belo Horizonte, ganhei um livro da vizinha Silda, que eu chamava de – e considerada como – tia. Era um livro para alfabetizar crianças, e seu conteúdo era bastante tradicional, daquele tipo que utiliza palavras genéricas e ensina a juntar as sílabas. A segunda memória é da escolinha que comecei a frequentar aos cinco anos, lugar em que a professora – que também era “tia” na fala das crianças – ensinava tudo o que Tia Silda e minha mãe tinham me ensinado com o livrinho. Eu me sentia muito esperta porque já sabia o que estava sendo ensinado, dizia que aos quatro anos já sabia ler, mas a verdade é que aos quatro anos já sabia juntar sílabas e reconhecer sons.

Havia uma diferença fundamental entre os ensinamentos da professora e os ensinamentos que recebi em casa, apesar da semelhança do método. A diferença é que Tia Silda e minha mãe me conheciam, conheciam tudo sobre mim, enquanto a professora precisava encontrar palavras genéricas para ensinar a turma de uns doze ou treze alunos, elas sabiam exatamente quais palavras faziam parte do meu vocabulário, do meu cotidiano e isso mudava tudo. Minha mãe não estudou para alfabetizar crianças, Tia Silda também não, faltavam a ambas a teoria e o conhecimento de um método mais eficaz, mas não faltava atenção ao meu aprendizado, não faltava afeto. Quando volto a essas memórias, entendo Paulo Freire como nunca entendi antes. Da mesma forma, entendo que não era culpa da professora que ela não tivesse condições reais de



dedicar-se a cada uma daquelas crianças da mesma maneira que minha família se dedicou a mim.

O questionamento que carrego comigo é: como fazer? Como aplicar os conhecimentos que venho adquirindo na faculdade, em disciplinas como a de EJA, por exemplo, na minha prática pedagógica? Talvez deva voltar à história de Dona Júlia, minha bisavó. Talvez deva me lembrar dos meus olhos desatentos que não notaram algo tão claro sobre ela. Com que olhos devo olhar para meus alunos?

## **A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Cursando a disciplina de Educação de Jovens e Adultos, pude revisitar essas histórias e reacender esses questionamentos dentro de mim. Tanto nosso trajeto, quanto nossas reflexões acerca do fazer pedagógico precisam estar presentes em nossa cabeça ao longo de toda nossa jornada enquanto professores. Pensando na possibilidade de atuar com o público de jovens e adultos, penso em como seria possível apresentar um livro a senhoras como Júlia. Mostrar para outras mulheres como Silvanira que sua escrita é válida, que sua forma de lidar com a Língua Portuguesa é perfeita e que a educação não devia inibi-la, mas libertá-la. Renata, entre elas, foi a única que completou o ensino médio, mas não entrou na faculdade logo depois porque se descobriu grávida de Mariana nesse tempo. Talvez, se Mariana viesse só um pouquinho antes, a história seria outra, e Renata poderia não ter concluído essa etapa educacional. Sem concluir o ensino médio, as oportunidades de emprego seriam limitadas e toda sua vida seria diferente, o que tornaria toda a minha vida seria diferente e talvez eu não estivesse hoje cursando Letras-Português, talvez não tivesse contato com a disciplina de EJA e não levantaria esses questionamentos. Quantas Marianas vieram um pouquinho antes e mudaram os planos de suas mães? Enquanto professora, também adoraria acompanhar o processo de crescimento dessas mulheres. Quando falo disso, não posso me esquecer de João Ricardo, namorado de Renata na época. Ele só esteve na vida da filha até que esta tivesse quatro anos de idade,

infelizmente João fez escolhas erradas que tornaram sua história curta demais, escolhas que, hoje compreendo, uma oportunidade de acesso à educação pode – em alguns casos – mudar.

Com base na minha história e na história de pessoas que conheço tão bem, penso nas outras histórias que nunca conheci. A quantidade de nomes que poderia aparecer neste texto é infinita. É inegável que a educação modifica realidades, *realidades* no plural mesmo, porque mudar a vida de uma pessoa, muda a vida de muitas outras. Por isso, é incoerente pensar a Educação de Jovens e Adultos como menos relevante que a educação que ocorre no chamado “período regular”, pois não existe um tempo certo para realizar as mudanças necessárias na vida de pessoas através da educação, assim como não existe uma vida que seja igual a outra. Sabemos que o Brasil é um país extremamente desigual e são diversas as razões que podem fazer com que um jovem abandone ou pause seus estudos. Sou grata pela oportunidade de refletir sobre um assunto que há pouco tempo nem estava em minha cabeça e hoje eu sei que precisa sempre estar.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GARCIA, Regina Leite. **Uma escola a favor das classes populares**. São Paulo: Cortez, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1977.



## Capítulo 7

# **OS LIMITES DA MINHA REALIDADE SÃO OS LIMITES DA MINHA COMPREENSÃO DO MUNDO**

A escola como espaço de reconhecimento e  
produção de humanidade do ser humano

*Elias de Oliveira Lima Junior*

A produção deste texto se dá na base das reflexões que fiz ao longo da minha formação acadêmica. As disciplinas pedagógicas foram, sem dúvida, as que eu mais me identifiquei, devido às questões sociais intrínsecas a elas. Entender a sociedade e o papel da escola nela, tanto quanto seus mecanismos de dominação por meio do nosso “sistema” “disciplinador” educacional sempre me instigou muito. Insiro aspas nas palavras *disciplinas* e *sistema* porque no capitalismo uma questão não se dá sem a outra. Pode-se dizer que o sistema econômico exige um padrão a ser cultuado e conservado e, para tal, a disciplinarização dos corpos é tão fundamental quanto à regência dos discursos autoritários e a lógica avarenta da má distribuição das riquezas produzidas por todos os trabalhadores. Tudo está interligado. As escolas ainda são instituições conservadoras, conteudistas, pouco críticas, criativas, reflexivas e, nesse sentido, mantenedoras da ideologia burguesa, que nos aliena do que somos e do que produzimos enquanto espécie “humana”. Mas ao adentrar a universidade ou a faculdade, somos confrontados com textos que nos ajudam a compreender o mundo ao nosso redor e, dialogando com os professores, esses textos mudam a nossa percepção da realidade para sempre.

Nessas “disciplinas” pedagógicas, como Política da Organização Básica, Educação de Jovens e Adultos, Trabalho e Educação, entre outras, os estudantes universitários são convidados a pensar as

condições sociais, políticas, discursivas, culturais e econômicas nas quais se “produzem” as escolas, assim como entender o seu percurso histórico em nosso país. Essas leituras e reflexões “indisciplinaram” o meu olhar sobre a questão da educação no Brasil. É interessante lembrar que foi através do livro *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire que eu soube que a realidade era mutável. Falarei disso nos próximos parágrafos.

Eu já havia tido contato com a obra *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire, quando participava de um projeto social na Ilha das Caieiras. Essa obra mudou a minha percepção das coisas, da realidade, do mundo. Eu acreditava que a realidade era imutável, mas, a partir da leitura, passei a duvidar das certezas e das verdades que os outros me impunham. Portanto, ao ter contato com a obra *Educação como prática para a liberdade* (1967), pude “ver” como Freire aplicava o seu método revolucionário à pedagogia. Freire acreditava que os signos carregavam conceitos históricos, políticos e filosóficos e, portanto, cada palavra tinha de ser pensada em seu contexto de produção e utilização social. Ao alfabetizar os adultos trabalhadores do Nordeste do país, ele explicava os significados das palavras em diálogo com a vida cotidiana daqueles trabalhadores e revelava o *modus operandi* do mundo por meio dos questionamentos que propunha. Seu método era revolucionário porque ele descortinava a ideologia capitalista por meio dos conceitos que a linguagem carrega. Se algum trabalhador não conhecia o nome de uma fruta, ele refletia sobre a razão daquele trabalhador não conhecer tal alimento, desvelando a desigualdade econômica por trás da pobreza da linguagem.

É importante lembrar que o filósofo da linguagem Ludwig Wittgenstein (1889-1951) dizia que os limites do mundo são os limites da linguagem, isto é, se o sujeito não conhece os significados das palavras que utiliza e os conceitos ocultos empregados nelas, ele não compreenderá o mundo e seus mecanismos de opressão nos quais está inserido cotidiana e historicamente. As leituras que eu já havia trazido como bagagem conceitual para o curso de Letras se complementaram com o acesso a esses textos,

que enriqueceram e ampliaram a minha compreensão de mundo. Não sem mérito, Freire é estudado no mundo inteiro, já que seu método não ajudou somente os professores e pedagogos brasileiros (que, por sinal, deveriam ser mais freirianos), mas ajuda professores de todo o mundo com sua proposta ética e dialógica de educador, de relação destes com os alunos num processo de construção de uma sociedade mais justa e melhor para todos. As obras *Pedagogia do oprimido* e *Educação como prática da liberdade* me ensinaram o valor da escuta, da compreensão, da valorização e do respeito às histórias, experiências e à sua bagagem cultural e intelectual, e que não devemos jamais, enquanto cidadãos conscientes, subestimá-los: é uma verdadeira lição de vida para qualquer futuro professor.

Outro livro que amei ter tido a oportunidade de ler foi *Escola e democracia* (2008), de Dermeval Saviani. Digo “amei” porque de fato realmente amei saber o que estava escrito ali. Os livros carregam tesouros e chaves de compreensão do mundo, e quanto mais entendo o mundo, mais encontro saídas para questões que muitos dizem ser insolúveis. A cada vez que aprendo novos conceitos, amplio a minha capacidade de leitura e compreensão da sociedade e compreendo como as opressões são estruturais e estruturantes. E compreendendo mais o mundo, a linguagem, a cultura, os discursos e a política institucional, produzo novas ideias, ramifico os conceitos e conecto, por exemplo, um discurso de um político a um discurso de um religioso, analisando as produções de narrativas alienantes que destroem as possibilidades da construção de uma sociedade mais humanamente diversa e empática, isto é, democrática.

Além dessas três grandes obras, fui agraciado por artigos que enriqueceram ainda mais a minha compreensão do Brasil. O primeiro foi “Uma trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores” (2011), de Jaqueline Ventura, que trouxe uma análise, uma breve historiografia da modalidade de ensino de EJA no Brasil de modo muito pungente, potente e sensível. Esse texto me fez refletir sobre como a educação ainda é uma questão de

luta constante e incessante da classe trabalhadora, visto que ela, infelizmente, não é um direito de todos. Por não termos escolas em todas as regiões do país, a educação básica ainda é vista como uma “mercadoria” barata vendida pelo Estado, mercadoria que é também objeto de debate público e de disputas acirradas pelos partidos da direita, da extrema-direita e da esquerda. Isso me faz pensar que, apesar de ser uma mercadoria a ser “consumida”, a educação constitui uma base indispensável para a formação cognitiva, subjetiva, intelectual e política de crianças e jovens.

Ventura (2011) traçou perfeitamente a linha histórica da modalidade EJA no Brasil, traçando cronologicamente esse percurso tão árduo do sistema educacional. Esse foi um dos textos mais importantes da minha formação acadêmica até hoje, pois ele mostra que a educação é um direito conquistado historicamente e não um benefício dado pelo Estado. A autora nos revela que a educação básica ainda não chegou a todas as regiões do país, o que configura uma certa “distribuição” dessa mercadoria em territórios em que a mão de obra será maior e atenderá às expectativas do mercado vigente local. Nesse sentido, essa mercadoria (que também é um meio com determinado fim), que tem como objetivo a socialização e a distribuição do conhecimento, não é “consumida” de modo qualitativo em todo o território brasileiro, assim como não é vista de forma democrática, ela configura um luxo para algumas classes, assim como também configura um lixo quando distribuída para as classes mais pobres. Portanto, as escolas constituem um espaço de resistência ao autoritarismo e ao elitismo institucionais impostos ao povo, pois, se ainda houver uma única criança sem escola neste vasto território brasileiro, a democracia ali não estará.

As experiências de Paulo Freire com os Centros de Cultura citados no artigo trouxeram à tona a importância de unir os signos da vida cotidiana aos conceitos sociológicos e filosóficos em direção à construção da identidade da classe pobre e trabalhadora brasileira, e as experiências daquilo que se vive à integração da produção da consciência, pois não há cultura sem linguagem e não há linguagem produzida fora da cultura. Desta forma,

entrelaçar os conceitos mais abstratos às práticas da vida promove ações coletivas contra essa cultura autoritária sob a qual padecemos num movimento de ação emancipatória e transformadora da nossa realidade no mundo.

Cabe neste texto também dizer que eu fui um aluno da modalidade EJA em minha formação educacional. As razões pelas quais evadi da escola foram muitas, mas a principal foi a imposição do trabalho em minha vida. Essa imposição vinha dos meus pais, que acreditavam que um adulto deve “ser formar” até o ensino médio e, a partir daí, trabalhar, casar e ter filhos. Eu trabalhava das 15h às 23h, sempre fazendo horas extras, muitas que sequer eram pagas integralmente, uma vez que o Ministério do Trabalho só permitia que o trabalhador fizesse duas horas extras de trabalho por dia, e eu fazia mais de quatro. O gerente me pedia para bater o ponto quando atingisse as duas horas extras, como se eu estivesse indo embora, mas eu continuava trabalhando por mais uma hora e meia. Eu estava com dezoito anos quando fui trabalhar nessa empresa e já havia evadido da escola em 2003 (também devido ao agravamento da minha depressão e síndrome do pânico, que me impediam de conviver com outras pessoas que não fossem da família. Mal conseguia acordar no dia seguinte, pois eu dormia às 4h da manhã, uma vez que não havia ônibus de madrugada para eu voltar para casa, então tinha que esperar a van que o supermercado oferecia somente às três horas da manhã para que os empregados fossem para casa. Quando conseguia ir às aulas, que iniciavam às 7h (então eu tinha que acordar às 6h), dormia durante todas as aulas e ainda tinha dificuldades de aprender, principalmente na área de exatas, o que vim a descobrir há poucos meses (estou revisando este texto em 2023) que se tratava (e ainda se trata) de um transtorno de atenção e hiperatividade (TDAH) nunca tratado.

Desde a adolescência, por volta dos treze anos, eu já havia entendido que a minha sexualidade era uma questão problemática não só para a minha família, mas para toda a sociedade, e desde essa idade fui me deprimindo cada vez mais por medo de ser expulso de casa, pois a minha família era muito homofóbica. Os anos foram passando



e como meus pais não me levaram ao médico, fui adquirindo uma depressão profunda que me levou a tentativas de suicídio aos dezesseis e dezessete anos. Ainda em recuperação, mas sem os devidos cuidados que a doença exigia – porque minha família achava que era “frescura” uma pessoa ter depressão –, fui trabalhar nessa multinacional, adoeci ainda mais e acabei pedindo demissão. Após quatro anos fora da escola, consegui ser aprovado no 2º ano do ensino médio (isso em 2007, mas já havia evadido da escola em 2003 por causa da depressão, retornando somente quatro anos depois, já com dezoito anos). Minha aprovação ocorreu pelo Conselho de Classe no final do ano em Regime de Recuperação Paralela; na ocasião, apesar das faltas e notas abaixo da média, as pedagogas que conheciam a minha realidade se compadeceram e decidiram me aprovar parcialmente. Mas o desgaste emocional estava tão insuportável que decidi evadir da escola novamente, retornando somente em 2011, quando optei por estudar na modalidade EJA.

Na modalidade EJA eu fiz amizades saudáveis. Como as pessoas que estavam ali eram bem mais velhas, não havia aquela mania de fazer grupinhos como os adolescentes faziam. Havia poucos jovens de vinte quatro anos (que era minha idade na época) na sala. Isso quer dizer que a grande maioria já passava dos trinta anos e, portanto, eram pessoas mais maduras e precisavam muito do diploma para conseguir um emprego ou permanecer no que tinham. Apesar do cansaço, foi uma experiência boa, leve e prazerosa. Os professores eram muito simpáticos e compreensíveis, o que fez toda diferença para que nós continuássemos até o fim. Destaco aqui a competência da gestão da diretora da escola estadual e municipal Elza Lemos Andreatta, Leonara Marcolano, que geria e cuidava daquela escola como se fosse a casa dela e tratava a todos como se fossem da família. Havia muito amor, cuidado, escuta e empatia, bem como muita vontade de fazer tudo dar certo. Sou grato eternamente a essa comunidade escolar. É interessante lembrar que, depois que entrei no Ifes para cursar Letras: Português, eu escolhi estagiar nessa mesma escola para estar num lugar diferente de antes, mas me sentindo igual a todos. Dessa forma, eu aprendi muito e tudo que aprendi levarei para toda a vida.

Outro artigo que me agregou muito foi o texto de Regina Leite Garcia (1991), intitulado “Um currículo a favor dos alunos das classes populares”. Nele, a autora argumenta sobre a importância de um currículo que abrace a cultura popular do aluno, que integre os seus saberes aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, a fim de que haja uma união entre o popular e o erudito, o cotidiano e o acadêmico. Além disso, Leite chama nossa atenção para a construção de um outro olhar sobre essas realidades em sala de aula, alertando-nos sobre o perigo de um “olhar viciado” diante de tantas realidades distintas. Tal debate nos leva refletir sobre como é importante mantermos a nossa sensibilidade diante das complexas adversidades que encontraremos durante nossa trajetória profissional. A autora também escreve sobre o padrão de “normalidade” no qual os professores que acenderam à classe média ou advindos dela produzem ao diagnosticar um comportamento de um estudante, bem como alerta sobre o vício de se pensar as questões da aprendizagem de modo simplório, categorizando os educandos de forma dualista e reducionista.

O texto de Leite (1991) mudou a minha percepção sobre coisas que estava vivendo, pois, apesar de ter nascido e ainda morar em uma comunidade periférica (resido na região da Grande São Pedro, em Vitória, ES), percebo o quanto é fácil adjetivar pejorativamente os estudantes com problemas de comportamento quando estou com alguns colegas da minha turma de Licenciatura, sendo que nós não passamos de sujeitos emergentes à classe média com ascensão meramente intelectual na sociedade. Quero dizer com isso que é fácil ser e “parecer” quase “natural” àqueles que pertencem à classe média, e uma das principais formas é se mostrar incapaz de refletir sobre o outro, mesmo tendo a disposição o conhecimento produzido historicamente pela humanidade. Esse tipo de comportamento é adquirido numa relação entre oprimidos e opressores, na qual o oprimido aprende a oprimir, pois somente isso lhe foi apresentado ao longo de sua interação com o mundo. Nesse sentido, há uma relação de “alimentação social” e de retroalimentação pessoal de ódio aos “indesejáveis” ao sistema capitalista, e esse padrão se repete

mesmo que leve o sujeito a odiar a si mesmo. O que quero dizer com isso é que, no Brasil, aprendemos mais a odiar do que a amar e olhar o outro com cuidado e generosidade. Devemos lembrar que a nossa identidade é constituída a partir da relação dialética com o outro, então, seja por afirmação ou negação, ou até mesmo pela indiferença, o outro constitui parte de nós mesmos o tempo todo desde que nascemos.

Não escrevo isso porque sou referência, mas porque percebo esse olhar presunçoso e preconceituoso por parte dos colegas que estudam (e estudaram) comigo ao longo do curso. Pessoas advindas de comunidades carentes do olhar e da assistência do Estado, mas que julgam os educandos como se fossem, eles próprios, verdadeiros sujeitos da elite torpe brasileira. Esse olhar prepotente é tudo que busco evitar, e digo isso porque há razões de ordem subjetiva, experienciadas em minha vida – principalmente na infância e na adolescência –, que me convocam para uma outra postura: a da observação, da análise, da reflexão, da escuta sensível e do diálogo, pois venho de uma família que despreza o conhecimento e o “conhecedor”. Esse indivíduo conhecedor das coisas e do mundo, detentor de um “saber” mais abstrato, em minha família – altamente homofóbica, racista e machista –, é visto de forma negativa. Digo isso porque sofri esse tipo de preconceito por estudar muito – eu era criticado pelos colegas na escola por ter um bom comportamento e por tirar boas notas e era muito criticado e xingado em casa por meus pais irmãos por ter um comportamento mais delicado, não-violento e por ter uma “sensibilidade feminina”.

Assim, desde cedo, quando, ainda na primeira infância, fui colocado nesse lugar “negativo” –, como se eu recebesse uma punição pelo meu “mau comportamento” (que era natural e não consciente) – eu passei a me ver de forma negativa e acabei constituindo uma autoimagem, um autorreflexo e uma autoestima danificados, o que acarretou e acarreta consequências em mim até hoje. Trago minha experiência de vida para dialogar com as leituras realizadas ao longo do curso e da disciplina: o que um professor jamais pode fazer em sala de aula é negar um aluno,

presumir coisas a respeito dele e agir de forma presunçosa, inconsequente e discriminatória. Se eu desejava ser incluído e respeitado em minha singularidade, com a leitura do artigo da Regina Leite isso ganha um contorno ético-político, bem como ético-profissional e também ético-existencial, pois não desejo e não admito que ninguém seja discriminado e excluído quando estou em sala de aula e, para isso, assumo os riscos de “desconstruir um sistema de preconceitos”, levando esclarecimentos sobre racismo, machismo, homofobia e capacitismo arraigados em nossa cultura e, muitas vezes, sustentado pelo Estado; agindo assim, consigo dormir com a consciência tranquila.

Entretanto, ao ler esses textos, percebo a necessidade de unir a estética à ética; isto é, unir nossos afetos, nossas sensações, nossas percepções, nossos desejos e sentimentos ao campo da racionalidade. Essa união produziria uma outra racionalidade em nossa cultura, talvez uma racionalidade capaz de sempre incluir o outro e jamais negá-lo sob o risco de sustentarmos a racionalidade capitalista, que favorece uns em detrimento de tantos outros, criando indivíduos que se sentem superiores e orgulhosos de si, enquanto outros se sentem inferiores e têm vergonha de si em relação aos outros numa dinâmica intersubjetiva sadomasoquista que tem como medida a superioridade *versus* inferioridade, que se mede pelo dinheiro e poder que cada um tem, sustentando e mantendo uma sociedade do espetáculo e da estética burguesa, que são sempre excludentes.

Em sala de aula e em minhas relações pessoais com jovens de periferia do Ensino Médio do bairro Ilha das Caieiras em Vitória (ES), pude enxergar sujeitos com uma capacidade subjetiva altamente aberta para o outro, para o conhecimento e para o objeto cognoscível no mundo de forma mais sofisticada do que muitos com graduação, mestrado ou doutorado que conheci ao longo da vida; pude perceber que a inteligência não tem a ver com o grau de instrução acadêmica, mas com a capacidade cognitiva, psicológica, estética e intelectual para absorver o novo e o desconhecido sem medo, sem se agarrar a verdades aparentemente absolutas e sem estigmatizar o objeto que não foi apreendido e compreendido,

postura que vemos cotidianamente em muitos cidadãos públicos que possuem um alto nível acadêmico. Destaco isso porque a burrice como categoria psicológica e moral, como disse Adorno e Horkheimer em *Dialética do esclarecimento* (1945), tem a ver com a postura estética e cognitiva do sujeito diante do objeto desconhecido, e penso nisso como uma atenção constante que nós, profissionais da educação, devemos ter diariamente para com os nossos alunos para que não caiamos na burrice coletiva que tanto se populariza entre os cidadãos de todas as classes neste país.

Esses dois artigos contribuíram ainda mais com o meu desejo de ser um bom professor e me alertou para uma postura dialógica, mais humana, respeitosa e ética com esses alunos da classe mais vulnerável, que um dia eu também fui.

Quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao deparar-me com o livro *Edward Thompson: história e formação*, organizado por Liane Maria Bertucci, Luciano Mendes de Faria Filho e Marcus Aurélio Tabora de Oliveira, eu tive a alegria de saber que há autores conscientes dos processos de alienação que as pessoas pobres adquirem ao frequentar a escola. Como disse nos parágrafos anteriores, eu tive a oportunidade de estagiar na escola em que cursei parte do meu ensino médio, finalizando-o na modalidade EJA. Sempre refletindo, analisando e escutando os alunos, pude perceber que havia uma divisão, um muro simbólico entre a realidade daqueles jovens e a grade curricular que a BNCC nos impõe. Destaco aqui todo o esforço e empenho dos professores, coordenadoras, pedagogas e da diretora em valorizar a cultura local, mas esse modelo institucional de escola fazia o papel de segregação que irei compartilhar.

Os adolescentes e jovens trabalhadores (sim, porque já havia meninos e meninas estagiando ou trabalhando em comércios em forma de subempregos) sentiam que a cultura de sua comunidade era negligenciada pelo sistema educacional. A cultura erudita brasileira se centraliza muito mais na cultura europeia, e quando se estuda a cultura brasileira, centraliza-se os olhos mais no eixo Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais (mas pouco, inclusive).

Essa grade curricular aliena esses alunos da história do próprio estado em que moram, os aliena da história da própria comunidade em que vivem (inclusive, uma história de muita resistência) e os afasta da riqueza de sua cultura popular. Essa marginalização da cultura periférica faz com que esses jovens sintam que sua cultura é inferior, tendo em vista que o parâmetro de arte e cultura é sempre focado para fora e não para dentro da realidade deles.

Ao observar aulas e substituir professores, eu percebia a necessidade dos alunos de se enxergar nos conteúdos ministrados por nós, professores. Eles não se sentiam representados pela História, pela Arte e pela cultura que estudavam formalmente nas aulas. A equipe escolar, consciente dessa marginalização, trabalhava as artes, as culinárias, as histórias da comunidade com eles, para que houvesse essa integralização entre o objeto do conhecimento e o sujeito. Essa valorização e apropriação orgulhosa da própria identidade deles davam-lhes autoestima e um senso de pertencimento, de sujeito ativo na sociedade contra o apassivamento que a grade curricular que a BNCC impõe. A cultura popular e erudita dialogava nessa instituição e eu via que existia uma grande família cuidando daqueles jovens. Muitos alunos, depois de formados, iam à escola só para rever a equipe escolar, pois lá eles se sentiam amados, cuidados, valorizados e respeitados. Quero dizer com isso que nós não precisamos ser muito obedientes às normas educacionais, pois a escola é um espaço de troca de experiências e deve ser o lugar da troca de conhecimentos, como escreveu Paulo Freire.

Concluindo, trouxe neste texto as minhas experiências pessoais para unir a teoria à vida a fim de mostrar que uma não pode se dar sem a outra e que temos que buscar essa união constantemente. As adversidades pessoais são, muitas vezes, reflexos da desigualdade estrutural do sistema econômico na qual vivemos. A pobreza e os sofrimentos advindos dela são consequências dessa economia liberal da qual uns nascem vencedores e milhões de outros nascem perdedores. A escola, como aparelho ideológico do Estado burguês, contribui, muitas vezes com as injustiças,

marginalizações e exclusões das classes mais pobres do processo de formação acadêmica, cultural e identitária. Quero dizer com identitária as condições objetivas de se ver representado no conteúdo das disciplinas das escolas (como na escola em que estudei e trabalhei) para que o excluído se sinta incluído no processo histórico, político, discursivo e cultural da sociedade.

Entretanto, todas essas reflexões têm como base a produção de reconhecimento e de humanidade da classe pobre deste Brasil, tendo em vista que o autoritarismo, o classismo, a aporofobia, a marginalização e os estigmas produzidos historicamente pela elite cultural desse país ressoam até hoje em nossas subjetividades. O complexo de vira-lata e o complexo de Colombo do qual escreve Marcia Tiburi em *O complexo de vira-lata* (2021) coabitam o mesmo tempo e espaço e é tarefa dos que tiveram (e têm) acesso aos textos universais, adotar práticas que combatam a humilhação imposta aos pobres. Isso chama a atenção para a nossa prática docente, para a nossa prática educadora com um devir ético-político, ético-estético, ético-filosófico e ético-poético. Não se trata apenas de, neste caso, juntar termos e ligá-los sem significado, mas quero dizer que para cada pensamento e discurso, prática, atitude e política pedagógica praticada em sala de aula ou na escola, deve-se ter sempre em mente que estamos formando uns aos outros dialeticamente e praticando atos e gestos dialogicamente, mesmo que sem querer.

Por isso, é um dever ético que se refere ao que estamos fazendo uns com os outros, um dever político, pois, agindo uns com os outros, construímos projetos, mesmo sem querer ou perceber, juntos; o dever ético-poético é o dever de criar possibilidades para os alunos, de criar perspectivas de vidas e saberes, de criar condições de consciência para que haja sua emancipação de dentro para fora, para que a mudança ocorra também em sua vida e comunidade, mesmo que aos poucos. O devir-filosófico é o dever de trazer esclarecimento dos conceitos, de emancipação da consciência, dos jogos de poder de dominação cognitiva-espiritual, social-econômico, psicoemocional, discursivo-político, entre outras formas de dominação. E falo do devir ético-estético por tratar da questão da

sensibilidade como um dos fatores essenciais da formação e do desenvolvimento cognitivo e intelectual humano, bem como político e cultural, pois, aprendendo a sentir, aprenderemos a ouvir melhor e, aprendendo a ouvir melhor, aprenderemos a escutar melhor o outro e, escutando melhor o outro, nos enxergaremos em suas dores. E nos enxergando uns nos outros, aprenderemos a dialogar, e aprendendo a dialogar, aprenderemos a produzir juntos a democracia, a fazer a política boa, democrática e emancipadora. Todos esses termos se unem para dar uma conotação de uma utopia mesmo, pois sei das condições de trabalho, dos baixos salários dos professores e demais profissionais da educação. Mas acredito que uma visão mais ética e poética da vida deve ser produzida e que a boa política deve ser desenvolvida dentro da sala de aula e fora dela numa responsabilidade cívica e humanista.

Neste exato momento, estou em uma sala de aula do oitavo ano de uma escola pública no bairro onde moro, e me vejo nesses alunos, o meu eu-outro se permite ser outro-eu, um não-eu para ser aquele que não sou, mas que sinto que poderia ser, ter sido ou estar sendo. Esse olhar é necessário para que possamos ser mais dialógicos com os pré-adolescentes e jovens do Brasil. Muito do meu olhar hoje é um reflexo das teorias que estudei ao longo da graduação, teorias que não só modificaram a minha maneira de enxergar o mundo, mas modificaram a minha maneira de enxergar o aluno, esse sujeito que trabalharei junto pelo o resto da minha vida. Penso nesse olhar sensível que devemos manter a todo custo, sob o risco de perder a maior razão de estarmos uns com os outros: construir um bem comum, um ser humano melhor, uma humanidade melhor.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1945.
- BERTUCCI, L. M.; FARIA F. L. M.; OLIVEIRA, M. A. T. **Edward P. Thompson**: história e formação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, Regina Leite. Um currículo a favor das classes populares. 13. ed. **Cadernos Cedex**. Campinas: Papirus Editora, 1991. p. 45-52.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

TIBURI, Marcia. **Complexo de vira-lata**: análise da humilhação brasileira. Rio de Janeiro: Record, 2021.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. *In*: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (org.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011. p. 57-97.

## Capítulo 8

# MEMÓRIAS, EDUCAÇÃO E POLÍTICA

Experiências com a educação de jovens e adultos

*Henrique Scárdua e Silva*

Entre as memórias da minha infância e adolescência, me marca a da minha mãe e do meu pai fazendo contas em um caderno de dimensões questionáveis, provavelmente recebido como brinde no 1º de maio ou no natal da empresa em que trabalhava à época. As contas certamente não fechavam, assim como o desajeitado caderno de capa vermelha e cinza. Meu pai fazia também uma conta curiosa que ensejava discussões interessantes lá em casa: tomava os anos vividos a partir da maioridade, dividia por quatro (tempo médio de um curso superior no Brasil) e convicto dizia: “Com isso, tenho cinco formações na faculdade da vida, indo para a sexta”.

Alguns anos antes, entre 2006 e 2008, recordo que havíamos passado um período no estado de Sergipe, em virtude de um emprego que conseguimos no setor de petróleo e gás, que estava em expansão à época, capitaneado pelos investimentos da Petrobrás e pela descoberta do pré-sal no ano anterior. Não tendo completado o ensino médio, mas vislumbrando uma oportunidade de crescimento profissional, meu pai se matriculou na EJA e concluiu seus estudos. Segundo ele, sua adaptação foi relativamente fácil, pois “estava num bom momento da vida”, e aprendeu bastante, até porque “já tinha visto as matérias e não teve dificuldades”. Avalia ainda que valeu muito a pena fazer o “supletivo”, pois, a partir disso pôde fazer “um curso profissionalizante, que contribuiu bastante” para sua vida pessoal e profissional, garantindo a ele um emprego melhor e em seu estado. Até aquele momento, as coisas pareciam rumar para um futuro menos difícil.

Os que conhecem a história da década de 2010 no Brasil se lembrarão que o setor de petróleo e gás, em especial da Petrobrás, foi completamente sabotado por aqueles que diziam livrá-la da corrupção. A operação lava-jato ganhava a mídia e provocava uma paralisação nos contratos e investimentos da principal empresa estatal do país. Segundo levantamento de dados da Dieese<sup>1</sup>, a operação foi responsável pela perda de 4,4 milhões de empregos no Brasil. Esse número me causa indignação, afinal, um deles foi justamente o do meu pai. Isso condicionou nossa família a uma situação de vulnerabilidade social, fazendo com que emigrássemos em busca de novas oportunidades.

Conto essa história, pois retiro dela algumas ideias que norteiam minha prática e minhas reflexões sobre o fazer docente. Os trechos em que cito meu pai no parágrafo anterior, retirados de uma conversa informal em tom de entrevista, além dos comentários da minha mãe sobre os impactos da EJA na vida da família, denotam que seu objetivo ao ingressar no Ensino de Jovens e Adultos era estar apto para conseguir um emprego melhor, ou seja, conseguir um diploma. Minha mãe lembra que à época houve uma grande demanda de mão de obra no setor, porém, algumas regiões não dispunham de trabalhadores preparados, fazendo com que as terceirizadas prestassem um serviço de baixa qualidade, por isso foi feito um esforço no sentido de garantir que os operários registrados tivessem completado o ensino básico. Nesse contexto, meu pai pegou seu diploma.

Com isso, é importante que se esclareça que de modo algum pretendo inferir que de nada valeu a formação do meu pai, como se pode pensar. Ao contrário, na verdade, reconheço pessoalmente que foi importante não só para ele, mas para toda a família,

---

<sup>1</sup> Os resultados da pesquisa, inicialmente apresentados em uma apresentação virtual em março de 2021 (Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2021/03/Lava-Jato-Estudo-Impactos-Economicos.pdf>, Acesso em: 31 ago. 2023) e foram objeto de interpretação de análise do livro *Operação lava jato: crime, devastação econômica e perseguição política*, organizado por Sérgio Nobre, presidente da CUT.

e reflito sobre isso do mesmo modo que Paulo Freire, quando trata da educação bancária, metodologia associada pelo autor a um projeto conservador e neoliberal da educação:

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; Em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeitado pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo” (Freire, 1996, p. 27).

Minha mãe concorda com Freire, mas delata meu pai. De acordo com ela, devido às muitas horas de trabalho, ele teve bastante dificuldades com as disciplinas, mas relativo êxito no aprendizado, o que o permitiu, segundo ela, estudar outras coisas posteriormente e melhorar as condições de vida da família em algum grau. Para ele, as trocas com os outros estudantes, em especial nos trabalhos em grupo, foram muito importantes e contribuíram significativamente em seu processo de aprendizado. Isso me faz lembrar da experiência de estágio em uma turma de EJA, sobre a qual falarei mais adiante, em que pude notar muita solidariedade entre os alunos, por exemplo, nos momentos de leitura conjunta, e era visível como a turma se ajudava, tanto nas atividades individuais quanto em grupo.

Meu pai e meu tio, assim como a maior parte das pessoas que conheci durante o estágio, buscavam de alguma maneira alcançar uma melhora relacionada a sua condição profissional, algo extremamente importante para todo trabalhador que busca melhorar sua qualidade de vida. Contudo, destaco esse aspecto para refletir sobre a realidade na qual está inserida a educação brasileira e o ensino de jovens e adultos, uma vez que estou convencido de duas coisas: primeiro: essa noção pertencente ao senso comum de que a mobilidade social é alcançada pela educação é falsa; segundo: a educação, orientada à formação de mão de obra em detrimento da

formação crítica é um projeto e deve ser superado. Pensemos um pouco sobre isso.

É verdade que a formação do meu pai o possibilitou fazer um curso técnico, ter um emprego melhor e uma qualidade de vida superior. Tudo mudou, no entanto, em meio ao conturbado processo político pelo qual passou o Brasil entre 2013 e 2016. Que lição podemos aprender dessa história? Alguns poderiam, genuinamente, enganar-se e apontar que meu pai não alcançou o sucesso por conta de um “fator externo”, outros, caricatamente, diriam que ele não se esforçou o bastante. Alguém diria até que essa é somente a história da minha família, talvez a sorte não estivesse ao nosso lado. Penso, junto com Marx (1969), que os homens fazem a história, mas o fazem segundo as condições que herdaram. Logo, meu pai e outros milhões de trabalhadores formados precariamente para atender aos desígnios do mercado se viram as vítimas mais diretas de um projeto político tocado por uma classe dominante que buscava deixar a conta da crise para os mais pobres. Nesse caso, o “azar” foi coletivo, os seus “esforços” não bastaram e não há nada menos “externo” a nós que a política. Tudo é política! Basta pensar no alarmante aumento de trabalhadores informais no Brasil nos últimos anos, o número de técnicos e engenheiros formados para atuar na então crescente engenharia brasileira que atualmente dirigem carros de aplicativos, muitas vezes alugados, ou mesmo nos 24 mil doutores que são formados por ano no país e tem que disputar os mil empregos disponíveis ou esperar pela primeira oportunidade de usar todo o seu conhecimento construído no Brasil a serviço de uma instituição estrangeira<sup>2</sup>. Reflito sobre a seguinte questão: O que faz a escola no meio disso tudo? Seu papel é ser um dos aparatos de dominação do estado, de veiculação da ideologia dominante<sup>3</sup>. Não é gratuito

---

<sup>2</sup> Ver reportagem recente da jornalista Carina Dourado sobre o tema. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-04/fuga-de-cerebros-diaspora-de-cientistas-brasileiros>. Acesso em: 31 ago. 2023.

<sup>3</sup> Ver a perspectiva de Pierre Bourdieu sobre educação, *A reprodução*, 1992.

que esteja no centro das discussões (talvez essa expressão seja forte demais) uma reforma do ensino médio que aprofunda o projeto político que da burguesia brasileira. Digo, ainda, que incorre inevitavelmente ao erro quem supõe que as questões levantadas neste parágrafo indiquem que a educação brasileira é um fracasso. Na verdade, tem sido bem-sucedida em colaborar com o projeto a que serve.

Compreender a escola como um aparato de dominação, antes de tudo, de classe, não significa ter uma visão fatalista do processo educacional. Francamente, estou convicto de que a escola pode ser disputada, em alguma medida, mesmo sob capitalismo, e que é possível, não mudar o mundo, mas colaborar com a formação de pessoas críticas e com consciência de classe, transformando-os em agentes de emancipação dos oprimidos. Lembrando – rapidamente para que não nos esqueçamos – que essa disputa é fundamentalmente política e é preciso compreender que a burguesia tem um projeto político e pensa a educação de acordo com ele. Ora, aprendamos com isso. Não há como pensar um projeto para a educação que esteja apartado de um horizonte político. Aqueles que assumem os pressupostos até agora colocados, ou parte deles, mas não reconhecem na classe trabalhadora organizada e consciente o ator político potencialmente revolucionário e transformador terão de se contentar, quando muito, com um projeto de pacto, ou conciliação de classe, como são caracterizados os projetos petistas do princípio do século, que tem constantemente mostrado suas limitações. Essa conciliação, conforme demonstra a história, não se sustenta no longo prazo, pois não há diálogo, de fato, entre as classes, mas desde o princípio está posto o interesse inequívoco da elite dominadora. Por isso, assumo que é possível e urgente a construção de uma nova sociedade e de um projeto político revolucionário e emancipatório, pois o que temos à “solta no mundo” é a ideologia neoliberal que imobiliza e que “com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar quase natural” (Freire, 1968, p. 21). Freire ainda lembra

chavões do senso comum que ilustram e pavimentam essa ideologia: “a realidade é assim mesmo”, “o desemprego é uma fatalidade” etc. Portanto, tudo que essa ideologia pode nos oferecer em termos de educação é: “adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada”, por meio do “treino técnico indispensável a adaptação do educando à sua sobrevivência” (Freire, 1968, p. 21).

Aos que já não tem esperanças, dedico algumas palavras, que não são minhas, mas do maior educador que já viveu neste país (Freire, 1996, p. 20): “Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência (...) Como presença consciente no mundo, não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo”. Aos que ainda assim só podem vislumbrar o futuro como “um dado”, Freire lamenta, pois perderam seu endereço na história (Freire, 1996). Levando comigo seu otimismo, compartilharei nos próximos parágrafos alguns aspectos sobre a segunda vivência que tive com a EJA, por meio de uma das disciplinas de Estágio, durante a graduação, e que se soma à experiência familiar com a modalidade em minhas reflexões sobre minha prática educativa presente e futura.

## **O REENCONTRO COM O EJA NA GRADUAÇÃO**

No ano de 2022, em que cursei a disciplina de Estágio 3 – Ensino de Jovens e Adultos, estávamos todos nos readaptando ao ensino presencial após quase dois anos nos modelos de ensino à distância ou híbrido, por conta da pandemia da Covid-19. Isso significa dizer que era necessário retomar o ritmo das atividades, porém com maior cuidado e atenção, pois essa retomada deveria ocorrer com a observância das lacunas no aprendizado deixadas pelo período de confinamento e a busca de um maior grau de nivelamento da turma.

É relevante ainda apontar, desde o princípio, que do ponto de vista dos estudantes, nessa modalidade, os desafios concernentes ao dia a dia escolar se multiplicam, pois além dos compromissos estudantis, a maior parte dos alunos trabalha durante todo o dia

– muitos deles em serviços precarizados – e supera diversas barreiras para estar na escola e estudar. Minhas dificuldades, por outro lado, enquanto estagiário, apareceram logo durante as primeiras observações e o processo de planejamento. Como aluno de estágio, eu tinha um profundo desejo de fazer com que os momentos de regência de aula fossem realmente proveitosos para os estudantes e pudessem promover um processo de aprendizado real e mútuo, e logo algumas questões se impuseram: será que faz sentido utilizar tal texto? A leitura conjunta será produtiva? Todos estarão na mesma página, em relação à compreensão? Essa é a metodologia correta para lidar com esse objeto? Visto que a literatura Jesuítica fazia parte do programa: como tocar no assunto religião sem desprezar as crenças dos alunos? Todas essas perguntas carregam consigo um pouco dos meus preconceitos, medos e inexperiência, mas também muita vontade de fazer o melhor possível a partir dos aprendizados construídos em meu processo de formação. É certo que essas perguntas são comuns na preparação de cursos e aulas, porém, havia um desafio específico que me inquietava: seria necessário, ao longo da sequência didática, trabalhar com o gênero discursivo Vlog de turismo (visto que aquela turma em especial cursava o ensino médio, na modalidade EJA, integrado ao curso técnico em turismo). A tarefa final seria a produção de um material audiovisual relacionado ao turismo, no entanto, a turma era composta, em sua maioria, por estudantes mais velhos e com pouca experiência no manejo de tecnologia (destaco que um dos alunos não tinha celular). Contudo, a prática mostrou, como veremos à frente, que se não devemos criar falsas expectativas sobre o processo de ensino/aprendizagem, não podemos, também, subestimar a potencialidade que há em despertar nas pessoas uma vontade de conhecer, o que Freire (1996, p. 27) chamaria de “curiosidade epistemológica”.

Como exigência da disciplina, inicialmente, precisei elaborar uma sequência didática orientada a partir da perspectiva de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que envolvesse os seguintes blocos temáticos: Quinhentismo: Literatura de Informação e Literatura



Jesuítica; Variedade Linguística; Gênero textual Vlog de turismo. Com isso em mente, pesquisei e pensei sobre a base teórica que nortearia o meu fazer docente. Para atender às orientações da BNCC<sup>4</sup> e às melhores práticas pedagógicas, trabalhei sob a perspectiva do multiletramento (Rojo, Moura, 2012), que visa expandir a capacidade do aluno de se comunicar por meio dos gêneros discursivos que circulam nos mais variados espaços, em especial a partir do uso de novas tecnologias. Concebendo os gêneros como Bakhtin (1997, p. 280), isto é, como “tipos relativamente estáveis de enunciado” que circulam em “todas as esferas da vida humana”, por meio do qual os indivíduos e grupos se expressam e existem no mundo e o compreendem, só há uma maneira de entender sua dinâmica: a partir de seu componente dialógico. Além disso, lembro das palavras do Paulo, aquele que fazia as contas de seus diplomas da vida, e do outro Paulo, que concordando com o primeiro, afirma que o respeito aos saberes já desenvolvidos pelos educandos é o ponto de partida para uma educação libertadora. Por isso mesmo, me esforcei em conhecer os alunos da turma durante o período de observação, assim como em elaborar as atividades e as dinâmicas de aula com o objetivo de promover um diálogo com a turma, pois esse, como essência da prática para a liberdade, deve se iniciar desde a escolha do conteúdo programático que, segundo Freire, não se trata de uma doação, ou mesmo imposição, mas a devolução estruturada de questões que foram entregues sem estrutura.

Na primeira regência, o Quinhentismo foi trabalhado a partir de rodas de leituras (na verdade, os alunos não estavam em roda, mas a dinâmica funcionou, pois a turma tinha doze alunos) dos textos da chamada Literatura de Informação do Período Colonial: Carta de Pero Vaz de Caminha (1500); Tratado da Província do Brasil, de Pero de Magalhães Gândavo (1558-1572); O tratado

---

<sup>4</sup> A Base Nacional Curricular Comum é um documento normativo, referência obrigatória na elaboração de currículos escolares e práticas pedagógicas, cuja função é organizar e estruturar a educação básica.

descritivo do Brasil, de Gabriel Soares de Sousa (1587), e, por fim, o vídeo “Colonizado”, do canal do Youtube Porta dos Fundos. Nas aulas subsequentes, o tema foi encerrado com o estudo da Literatura Jesuítica. Todos leram de maneira conjunta os escritos *A Santa Inês* (poema lírico) e o *Auto representado na festa de São Lourenço* (drama), ambos de José de Anchieta. A classe estava bastante participativa, indicando ter funcionado a estratégia de leitura conjunta, inclusive, no *Auto* de José de Anchieta houve uma leitura dramatizada do texto, fazendo com que os estudantes engajassem a atividade. Além disso, a temática da religião suscitou boas reflexões e falas, especialmente na relação da Igreja com o processo colonial. A contribuição mais marcante foi o desabafo de uma aluna sobre as dificuldades que teve ao longo da vida em acessar o estudo formal, os preconceitos que sofreu e ainda sobre os desafios recentes, até mesmo judiciais, que enfrenta para garantir seu próprio direito de permanecer na escola, por ser travesti. Esse momento foi espontâneo e inesperado, falávamos sobre como os jesuítas usavam a literatura para catequizar os povos indígenas de diversas regiões do Brasil, todavia me parece que houve uma identificação da aluna com sofrimento dos povos originários frente à nova realidade que lhes era imposta, principalmente pelo componente religioso. O tema da permanência escolar, que perpassou a fala da colega, é recorrente nos relatos dos alunos com quem conversei na sala, assim como do meu pai, principalmente por conta do cansaço devido ao trabalho e às responsabilidades que se acumulam (filhos, um segundo emprego à noite, tarefas domésticas). Parece evidente que, no caso das mulheres, geralmente responsáveis exclusivas pelo serviço de casa, e de outras minorias, que têm de lidar com outros impeditivos, como o preconceito, as dificuldades sejam ainda maiores. Urge a necessidade de um projeto político que possa emancipar a todos.

Nas aulas que seguintes, debati com os alunos a noção de variedade linguística, com o intuito de promover uma conexão, a partir de uma concepção mais ampla da língua, entre o estudo do Quinhentismo e o expediente posterior relacionado ao gênero Vlog

de turismo, afinal, os gêneros literários do século XVI possuem certas relações de sentidos com o Vlog, que, embora diferenciados pela temporalidade, pela transformação material da sociedade, dos suportes e da linguagem, bem como pela intencionalidade das produções, se encontram quando, tanto esse quanto aqueles, relatam e descrevem lugares com determinadas intenções comunicativas. Em seguida apresentei aos alunos uma série de vlogs de turismo disponíveis no Youtube, com diferentes características, demonstrando as várias possibilidades de produção de conteúdo que estão diretamente ligadas à sua área de estudo. Esses conhecimentos seriam fundamentais para a tarefa seguinte: elaborar (em duplas) um vlog de turismo em algum ponto específico do nosso estado. A proposta era livre, ou seja, os alunos escolheriam seu estilo. A tarefa foi recebida com incertezas e dúvidas, mas com certo entusiasmo.

As três aulas seguintes foram assim organizadas: primeiro, no laboratório de informática, os alunos deveriam pesquisar locais, assistir a mais vlogs, a partir de uma busca autônoma para ainda em sala elaborar (ou iniciar a elaboração) dos roteiros de seus vlogs. Na aula seguinte, deveriam trazer as imagens do local turístico (ou não) a ser apresentado, poderia ser já o vídeo completo no formato “selfie” com a fala do estudante, ou fotos que pudessem ser apresentadas enquanto a voz do aluno explica as imagens. A edição foi feita por meio do aplicativo *InShot*, em conjunto e com a ajuda de todos os estagiários presentes (éramos oito). O resultado foi satisfatório.

Finalmente, o último período de regência foi dedicado à apreciação dos vlogs produzidos pelos seis alunos (metade da turma) que concluíram a atividade. Ao total, foram quatro vídeos, dois produzidos em dupla e dois individualmente. Era notória a diversão da turma com o conteúdo e o orgulho que sentiram do trabalho dos colegas – antes, em geral, estavam desacreditados da possibilidade de fazer um bom vídeo. Uma aluna que não havia feito, ao ver o resultado do trabalho dos colegas, até pediu para realizar a atividade e entregar na semana seguinte. Houve consenso de que os vídeos estavam muito bons, uns mais que outros, mas, no geral, a atividade cumpriu seu papel e todos ficaram empolgados com a

possibilidade de usar os conhecimentos adquiridos em sua vida pessoal e profissional.

Essa experiência de regência de classe em uma turma de EJA representou, de um ponto de vista pessoal, um dos momentos mais empolgantes da minha graduação. Das poucas experiências de regência que tive (Estágio I, Estágio II, Estágio II e um ano em cursinho popular), contrariando minhas expectativas iniciais, essa foi a que mais me trouxe conhecimento e troca com alunos, além de ter obtido nela bons resultados do ponto de vista pragmático das atividades propostas. Fora isso, me permitiu pensar a EJA a partir de um novo prisma em relação à minha experiência progressa. Percebi, ao longo do caminho, que aquela insegurança em relação ao trabalho com gêneros digitais era compartilhada pelos alunos e, com o tempo, pudemos superá-la em conjunto. Além dos sucessos alcançados, certamente ficarão muitas lições, afinal os erros são inevitáveis e importantes, afinal “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 40). Afirmo ainda que tenho expectativas de futuras experiências na EJA, e para isso estou consciente da necessidade de buscar cada vez mais uma fundamentação teórica sólida.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Concluo, portanto, que as duas experiências narradas, entre muitas outras, me constituem enquanto sujeito que pensa e age no mundo. Sei também que as reflexões que levantei e as conclusões às quais cheguei resultam das minhas vivências pessoais com a EJA e com a educação em geral, contudo, como tentei argumentar ao longo do texto, ao olhar ao redor, percebo que vivo tudo isso também coletivamente. Entendo, com essa observação, que compartilho das dores, necessidades e interesses da maior parte dos meus semelhantes. Quando, querendo tornar-me professor, noto que a escola serve a um projeto político que difere dos interesses da classe trabalhadora, me asseguro que minha prática educativa deve ter lado. E tem! Todas têm. Mas é importante que esteja claro ao educando, fundamentalmente, as razões pelas quais o professor

opta por determinada perspectiva educativa e pelas quais rejeita as demais. Penso como Freire (1996, p. 17-18) que o “preparo científico do professor deve coincidir com sua retidão ética”. Mas de qual ética estamos falando? “Da ética que condena o cinismo, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena falsear a verdade, iludir o incauto, soterrar o sonho e a utopia” e que condena também qualquer discriminação de raça, gênero e classe. “É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos, que devemos lutar”. Sigo meu caminho na educação baseado nesse princípio ético, guardando sempre comigo a humildade, pois somente aquele que é humilde e reconhece os limites da sua própria ignorância tem compromisso com o conhecimento e está apto a aprender mais.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso *In: Estética da criação verbal*. Tradução (do francês) por PEREIRA, M. E. G. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Coleção Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.
- MARX, Karl; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

## Capítulo 9

### **A EDUCAÇÃO NA EJA EM TEMPOS ATUAIS**

Ensino de conceitos ou a necessidade de uma visão humanística da língua?

*Eric de Souza Batista  
Gabriela Regiani Bertolani*

Que a EJA – Educação de Jovens e Adultos – é uma modalidade que nasceu com o propósito único de mitigar os possíveis efeitos de uma educação totalmente defasada e ineficiente, isso é um fato consabido. No entanto, a grande dúvida gira em torno das seguintes questões: como fazer valer a educação para esse público tão específico? Como fazer aflorar o desejo pelos ensinamentos de um conteúdo tão importante para trabalhadores exaustos no pós-expediente? A graduação serve para que nós, futuros professores, saibamos a resposta para essas perguntas, porém, um assunto tão complexo e profundo faz com que ela não seja o suficiente para responder a tais questionamentos. Na formação, aprendemos que não basta apreender conteúdos, seja de qualquer área, e explicar em sala de aula, o professor tem de atuar como um verdadeiro incentivador e intermediador da emancipação de cidadãos, uma vez que ele é o responsável por formá-los para a sociedade. Para que os educandos ultrapassem os entraves sociais já conhecidos, e o conhecimento penetre em seu consciente, há a necessidade de uma grande preparação por parte do docente, pois uma devida transformação, não se efetiva sem os conhecimentos necessários de caráter formador.

Considerado patrono da educação, Paulo Freire afirma que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (Freire, 1996, np). É nesse contexto que entra o papel do professor, criando pontos de contato da educação que liberta e emancipa e que, seguindo a lógica

de Freire, é para todos. Sendo assim, é possível estabelecer uma relação entre as teorias do aprendizado de Paulo Freire e um fragmento de Eduardo Galeano, no livro *Os filhos dos dias* (2012), que conta a história da alfabetização de João, vivida pelo próprio Freire. Na narrativa, quando Freire estava prestes a iniciar uma nova jornada de trabalho com um grupo de camponeses muito pobres, ele se depara com João, com quem compartilha os efeitos que a educação causou nele. No decorrer da obra, percebemos que a educação é importante porque ela transforma vidas. João, uma pessoa que não sabia ler e nem escrever recebe um choque positivo quando escreve o próprio nome pela primeira vez.

A obra traz apenas um exemplo do poder transformador da educação, e podemos facilmente traçar um paralelo entre ela e a EJA, modalidade na qual não é difícil encontrar muitos “Joãos”, trabalhadores para quem a educação foi negada por muito tempo. Ao refletirmos sobre isso, notamos a urgência de uma educação que além de promover a alfabetização, também ofereça o letramento. O letramento, segundo Magda Soares (2003), vai além de simplesmente alfabetizar; é proporcionar a habilidade de ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham significado e se integrem à vida do estudante.

Em vista disso, Soares (2003) deixa claro que não basta “depositar”, como critica Freire (1996). Além de ensinar o conteúdo ao aluno, é importante que o educador o ajude a entender como usá-lo como meio de elevação social, para combater as desigualdades na sociedade. Dessa forma, a educação não deve apenas fornecer habilidades acadêmicas, mas também promover um crescimento psíquico e uma consciência crítica nos alunos. O professor precisa encontrar formas de alcançar esses alunos para que eles possam ter uma melhoria de vida na sociedade, pois é somente através da educação que o estudante pode ter suporte para crescer socialmente e se emancipar. Nesse processo, a alfabetização e o letramento são instrumentos importantes, pois é por meio deles que o educando pode levar uma nova perspectiva de vida para dentro de sua casa e comunidade, o que pode influenciar outras pessoas, dá-lhes também uma consciência crítica.

Trago para reflexão um trecho do texto *Torto arado*, do autor Itamar Vieira Junior, que nos apresenta um pouco da história de vida de Zeca Chapéu e Salustiana. Ao ler o fragmento, é possível perceber como a história se assemelha à vida de quem consegue se educar por meio da EJA: jovens que têm sua vida marcada pelo trabalho precoce, carregados de responsabilidades dentro de casa, sendo, muitas vezes, a única pessoa que tem alguma fonte de renda na família. Esse é um perfil comum entre os alunos da EJA.

Situações como essas mostram a importância que a modalidade de educação EJA tem, assegurando-nos de que ela não deve apenas existir, mas ser diferenciada e bem pensada, levando consideração a especificidade do público-alvo e sua diversidade; público que carece de receber uma atenção mais voltada às suas necessidades, uma vez que, devido a uma ausência no acesso ao ensino básico no passado, não são raras as situações em que esses alunos precisam de ajuda em certos conteúdos. Dessa forma, o fragmento do texto ilustra muito bem essa realidade, à medida em que mostra o esforço de Zeca Chapéu em dar uma vida melhor do que a que ele teve, aos seus filhos. O que se observa no seguinte trecho: “Meu pai não era alfabetizado, assinava com o dedo de cortes e calos de colher frutos e espinhos da mata” (Vieira Junior, 2019, p. 66).

Esse fragmento nos remete aos conteúdos relativos ao processo de alfabetização que foi implantado na sociedade para suprir as necessidades da revolução industrial, que ocorreu no Brasil por volta do período da ocorrência da Ditadura Militar no Brasil, em 1964, na qual houve a implementação do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, que era um movimento destinado a preparar trabalhadores analfabetos com o mínimo de educação para introduzi-los em fábricas, suprimindo, assim, as necessidades industriais da época.

Segundo argumenta Macêdo (2014, p. 8) o MOBREAL seria por definição teria início:

Criado pela Lei n. 5.379 de 15 de dezembro de 1967, só começou suas atividades em 08 de Setembro de 1970, em meio ao



‘entusiasmo pedagógico’. Iniciado durante o período da Ditadura Militar de 1964 foi alvo de duras críticas por promover a ideologia do governo.

Ao observar o trecho e comparar com a definição apresentada, é perceptível que esses pais sequer tiveram acesso a um movimento criado pelo governo, o que demonstra o insucesso da educação em alcançar essas pessoas. Diante desse cenário é que se observa a necessidade de se pensar com mais afinco os processos de acesso à EJA, uma modalidade de tamanha importância, tendo em vista que existe um grande percentual de cidadãos que necessitam de que seu acesso seja mais abrangente pois, segundo os dados do IBGE, mais da metade dos brasileiros de mais de vinte anos ainda não concluiu a educação básica (G1, 2019).

Pensando nisso, cabe ressaltar que desde a Revolução Industrial, muitas mudanças na sociedade ocorreram: a economia foi transformada com o estabelecimento de máquinas e o ser humano foi subordinado à superexploração do trabalho e da mais valia, sendo colocado como parte das engrenagens do maquinário e não como um indivíduo. Além disso, o advento da tecnologia foi um grande marco, modificando as estruturas de vida e comunicação da sociedade. Entretanto, as estruturas de exploração ainda estão estabelecidas, com forte presença da alienação, que é reforçada pela mídia social, responsável por criar uma realidade ilusória que instiga o individualismo e fortalece as estruturas capitalistas.

Nessa perspectiva, insere-se a educação brasileira, que por vezes é utilizada como instrumento perpetuador dessa estrutura social. Isso ocorre com as estruturas hierárquicas de ensino, que colocam o professor intelectualmente e estruturalmente como superior ao aluno. Na primeira maneira, o professor é tido como detentor absoluto do conhecimento, já na segunda, é colocado em cima de um “palanque” na frente da sala de aula, reafirmando sua posição de poder. Em vista disso, o educador passa a ser instrumento de manobra da elite detentora dos meios de produção, que buscam a permanência da construção social atual. Portanto, o educador joga as informações no aluno como um homem enche

seu copo de água, esperando somente que ele absorva todo aquele conhecimento e o armazene, usando-o de forma mecânica e automática, sem que haja reflexão.

Na atualidade, temos o que é chamado de “uberização”, processo pelo qual o indivíduo trabalha sem horário definido, tendo o seu salário dependente do quanto ele conseguir fazer de viagens, sem seguranças financeiras ou garantias trabalhistas. Esse processo tem sido muito incentivado pelas mídias, sendo abordado como conquista individual, isto é, sendo o trabalhador “o seu próprio chefe”, apesar de ele participar de uma cadeia institucional que lucra em decorrência do seu trabalho e não lhe garante direitos. Entretanto, ao ser aplaudido, ele não consegue enxergar sua real posição. De igual forma é feito com a educação, que é colocada como um processo que deve ser tecnicista, visando ensinar o básico de várias funções. Esse processo tem como objetivo atender ao padrão taylorista instaurado, o que transforma o aluno em parte das engrenagens do maquinário social, mas o impede de construir um pensamento crítico e, decorrente disso, criticar a sua posição na sociedade e a forma a qual ocorre o funcionamento dele. Assim, esse indivíduo passa a acreditar no ensino mecanizado como o ideal, sendo limitado a poucas funções, porém acreditando se tratar de uma escolha própria. Novamente, a alienação se faz presente.

Dessa forma, Paulo Freire (1996) aborda que a educação deve ser plural, democrática, libertadora, autônoma e crítica. Para isso, é necessário o papel do educador como influenciador da formação de um pensamento crítico no educando, buscando, além de ensinar, aprender com ele, retirando-se da posição de detentor absoluto do conhecimento, porque da mesma forma que o educador educa os alunos, ele se educa. Desse modo, o aluno é colocado como sujeito pensante, e não um objeto, abandonando sua posição de engrenagem do maquinário da opressão e funcionando como revolucionário, buscando quebrar com essa dinâmica. Tal papel não cabe somente à escola, mas por ela pode-se iniciar, pois cabe a ela ser um espaço democrático e crítico, negando a posição de vigilante e opressor da educação libertadora.

Uma vez que a escola assume essa posição de espaço democrático e aberta à criticidade dos alunos, será possível observar um avanço na educação desses estudantes, pois com a troca de conhecimentos (dialogismo) entre aluno e professor, o aluno ocupa a posição de pensador e formador de opinião crítica, e será possível identificar um avanço e uma melhora no desenvolvimento e na obtenção de conhecimento. Tal prática se comprova na afirmação de Fiorin (2008, p. 24), “(...) o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado”.

Portanto, com base nessa afirmação, é possível depreender que o dialogismo é uma postura importante no processo de produção de conhecimento, pois, por meio dele, memórias serão geradas e o aluno aprenderá de fato o conteúdo. E isso também se dará pelo fato de essa memória ter significado para ele, pois toda vez que for aprender algo novo, esse aluno vai buscar promover essa discussão, pois é o que realmente funcionou no seu processo de aprendizagem. Seguindo essa lógica, podemos citar Gadotti, (2013, p. 13), que escreve: “Eliminar o analfabetismo de jovens e adultos é um direito de cidadania e um dever do Estado. Não podemos negar esse direito a milhões de brasileiros e brasileiras.” Diante do exposto, percebemos a grande importância da difusão da educação, uma vez que se trata de um direito de cidadania, garantido pela constituição brasileira.

Desse modo, é inaceitável que aceitemos e achemos normal as estatísticas, sem que seja tomada uma atitude para mitigar tais dados. Quando a educação não alcança essas pessoas – que geralmente fazem parte de um público trabalhador e que não dispõe de tempo livre para se dedicar aos estudos – e fechamos os olhos para isso, estamos aceitando que seja negado um direito básico de sobrevivência, além de estarmos confirmando um preconceito que é gerado a partir dessa falta de acesso a uma educação de qualidade, pois uma vez que alguém não tem acesso a informações verídicas e de qualidade, ele não usufrui do prazer de poder exercer seus direitos como um cidadão.

Outro fato social que deve ser considerado quando se discute o acesso à educação no Brasil são os alarmantes dados e taxas de analfabetismo, que só vem aumentando. Segundo o IBGEeduca:

Em 2022, 5,6 % das pessoas com 15 anos ou mais de idade, equivalente a 9,6 milhões de pessoas, eram analfabetas no Brasil. Desse total, 55,3% (5,3 milhões de pessoas) viviam na Região Nordeste e 22,1% (2,1 milhões de pessoas), na Região Sudeste (IBGE, 2022).

Esse fato deve ser objeto de atenção por parte das escolas e dos professores, sobretudo do Estado, que tem o dever de permitir o acesso a essas pessoas. É importante salientar que em pleno século XXI ainda existem pessoas que não têm acesso a água encanada e saneamento básico, e sem possibilidade alguma de se reerguer socialmente, pois, na atualidade, momento em que a globalização reina, a melhor arma que as pessoas têm é a educação e o acesso a informações. É então que se dá lugar à indagação: Como promover a elevação social, em que as pessoas se encontrem numa posição autônoma, se existe uma porcentagem de mais de 50% da população jovem analfabeta no Brasil? Como essas pessoas alcançarão o domínio de suas vidas e se tornarão capazes de tomar decisões de forma crítica e consciente se elas não têm acesso ao conhecimento formal?

São perguntas como essas que precisam de respostas, mas que sejam respondidas à vigor do vislumbre de uma melhoria na vida dessas pessoas, pois, se não forem implementadas políticas rígidas de alfabetização e uma atuação feita com recorrência em relação à manutenção de como está sendo promovido esse acesso, os números e taxas do IBGE não diminuirão.

Também é importante considerar a pluralidade de pessoas que estão incluídas nesses dados, pois a variação de cor de pele também influencia na obtenção desse acesso, além dos fatores de gênero. Quem vai afirmar isso, é o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, que afirma em sua página de educação:

Quando analisado por cor ou raça, o estudo revelou que 3,4% das pessoas com 15 anos ou mais de idade de cor branca eram analfabetas, enquanto entre as pessoas da mesma faixa etária de cor preta ou parda o percentual era de 7,4%. Entre mulheres e homens com 15 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo era de 5,4% para as mulheres e 5,9% para os homens. A pesquisa mostra que quanto mais velho é o grupo populacional, maior é a proporção no número de analfabetos. Entre as pessoas com 60 anos ou mais de idade, a taxa de analfabetismo era de 16,0% (IBGE, 2022).

Esse fragmento do IBGE mostra a alarmante diferença de acesso de acordo com a pluralidade de cor das pessoas, o que é um fato deplorável, pois é inacreditável que num país com tanta diversidade racial, como o Brasil, ainda existam movimentos a favor dessa permanência de preconceito e discriminação.

Não podemos ignorar também as estatísticas de acordo com a idade, pois a população idosa é uma das mais prejudicadas pela falta do acesso à educação básica. O que não impressiona, considerando o ingresso massivo de pessoas idosas na modalidade EJA de educação. Isso mostra que a população tem essa necessidade de aprender e se formar, pois em tempos em que a formação culta fala mais alto do que os serviços não formais, mostrados por essas pessoas, cresce também a necessidade do acesso às informações (e formações) acadêmicas.

Por isso que a EJA é uma modalidade de educação que, assim como as outras, precisa de atenção e cuidado por parte dos órgãos regulamentadores de educação, para que as pessoas tenham, de fato, o acesso pleno a uma educação justa e de qualidade, assim como preconiza a Constituição Federal do Brasil.

## REFERÊNCIAS

- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALEANO, Eduardo. Dia da alfabetização. *In: Os filhos dos dias*. 1. ed. Porto Alegre: L&PM, 2012.

IBGE Educa. **Conheça o Brasil – população:** Educação. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

MACÊDO, Rúbia de Oliveira; LEITE, Priscila da Silva. **A contribuição do Movimento Brasileiro de Educação – MOBREAL para a educação de adultos no Brasil no período do regime militar.** Orientador: Timothy Denis Ireland. 2014. 46f. v. 1, Trabalho de Construção de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14051/1/PSL02052018.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.



# **SOBRE O ORGANIZADOR**

## **ANTONIO HENRIQUE PINTO**

Doutorado em Educação (Unicamp-SP). Pós-doutorado no PPG Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH-Uerj). Graduado em Matemática (Ufes), com especialização em Informática Educacional (PUC-MG). Professor do Ifes. Docente do PPG Educação em Ciências e Matemática (Educimat-Ifes). Pesquisador no campo da Educação Matemática, EJA, Currículo e História da Educação.





# **SOBRE OS AUTORES**

## **ÁGDA CRISTINA ALVES DE MELLO**

Mestranda em Linguística (UFSC) e Licenciada em Letras – Português (Ifes). Foi bolsista do Programa Pibic-Ifes e no Programa Residência Pedagógica (Ifes). Atua na docência de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no ensino médio da rede estadual de ensino do Espírito Santo.

## **ARTHUR BIRCHENER TEIXEIRA DE MENEZES**

Mestrando em Educação (PPGE/Ufes). Graduado em Letras – Português (Ifes). Estudos e pesquisas no campo das políticas públicas educacionais, ensino de literatura e estudos de currículo.

## **BEATRIZ PEREIRA DE MARCHI**

Licenciada em Letras – Português (Ifes). Atuou como bolsista Capes no Programa Iniciação à Docência (Pibid-Ifes), de 2021 a 2022. Foi voluntária de Iniciação Científica (Pivic-Ifes) em 2022-2023 e foi bolsista Capes no Programa de Residência Pedagógica.

## **ELIAS DE OLIVEIRA LIMA JUNIOR**

Graduado em Licenciatura em Língua Portuguesa (Ifes). Participou como voluntário do Programa de Iniciação Científica (Pivic/Ifes) no poema *Recostura* de Marcelo Mário de Melo, sob a perspectiva da Filosofia, da Psicanálise e da Literatura de Testemunho.

## **ELISANGELA DOS SANTOS DE OLIVEIRA**

Graduada em Ciências Biológicas e em Pedagogia. Especialização no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atua como pedagoga no Ifes.

## **EMILY DA SILVA DIAS**

Mestranda em Educação (Ufes) e licenciada em Letras – Português (Ifes). Integrou o Programa de Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid-Ifes). Participou do projeto “A Literatura no Currículo do Ensino Médio do Estado do Espírito Santo: dilemas e indagações” vinculado à Fapes.

## **ERIC DE SOUZA BATISTA**

Graduando em Licenciatura em Letras – Português (Ifes). Pós-graduando em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Pedagogia Social e Educação Infantil (Faveni). Foi bolsista no Programa Iniciação Científica Júnior (Pibid/Ufes) e do programa Pibid-Ifes.

## **GABRIELA REGIANI BERTOLANI**

Graduada em Licenciatura em Letras – Português (Ifes). Pós-graduanda em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (Faveni). Professora de Língua Portuguesa, Literatura e Redação para Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Estudos e pesquisa no campo literário dos costumes oitocentistas nas obras de Machado de Assis, tendo como referência “Dom Casmurro”.

## **HENRIQUE SCÁRDUA E SILVA**

Graduando no curso de Licenciatura em Letras – Português (Ifes). Educador popular no Projeto Atitude e pesquisador no projeto “Experiências do ritmo na poesia brasileira do século XXI” na obra de Glauco Mattoso, no Programa de Iniciação Científica (Pivic-Ifes) e bolsista do Programa de Iniciação à Docência (Pibid/Ifes).

## **MARIANA SIQUEIRA MADEIRA**

Graduação em Letras – Português (Ifes). Estudos e pesquisa no campo da análise de poesia brasileira contemporânea.

## **PÂMELA SARTÓRIO BERTOL**

Graduanda em Licenciatura em Letras – Português (Ifes). Foi representante estudantil no CA “Elisa Lucinda” do curso de Letras e atual representante estudantil no Consup-Ifes. Foi bolsista no Programa Iniciação à Pesquisa Pibic-Ifes e Programa de Iniciação à Docência Pibid-Ifes. Atua como estagiária da Educação Especial na Rede Municipal de Vitória.

## **RAFAELA CORREA LIMA E SILVA**

Graduação em Letras – Português pelo Ifes (campus Vitória). Estudos e pesquisa no campo da educação especial.

## **RAMON ÁLVARO SABINO PROCÓPIO**

Graduado em Letras – Português (Ifes). Atuou como bolsista de iniciação científica (Pibic-Ifes), Artigo publicado na revista chilena *Cuadernos de Educación y Desarrollo* e do Trabalho de Conclusão de Curso “O *Homo Reliquus* na Poesia de Pedro Tierra: A Fantasmagoria do Signo”. Estudos e pesquisas no campo da literatura, análise crítica, escrita acadêmica e apresentação oral.

## **STHEFANE DE SOUSA BOECKER**

Graduanda em Licenciatura em Letras – Português (Ifes). Atua como revisora de textos literários e acadêmicos.

