ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Estudos de Caso

EDITORA
2022

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Estudos de Caso

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Estudos de Caso

ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizador)

BOA VISTA/RR
2022

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se40 SENHORAS, Elói Martins (organizador).

Educação de Jovens e Adultos: Estudos de Caso. Boa Vista: Editora IOLE, 2022, 205 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-998358-3-4
https://doi.org/10.5281/zenodo.7287781

1 - Brasil. 2 - Educação. 3 - Educação de Jovens e Adultos. 4 - Ensino.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2022

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
Lean Inception Aplicado à Educação no
Planejamento de Aula para uma Classe de EJA 13

CAPÍTULO 2 |
A EJA no Contexto da Política de Fundos Contábeis 41

CAPÍTULO 3 |
Projeto de Letramento: contribuição para uma
aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos 69

CAPÍTULO 4 |
Como Transfomar a Literatura em uma Aliada
na EJA e Desenvolver um Currículo Antirracista 91

CAPÍTULO 5 |
EJA e Ensino de Leitura em Língua Portuguesa:
Estudo em Documentos Curriculares em Araguaína (TO) 117

CAPÍTULO 6 |
Educação de Jovens e Adultos na Amazônia Ribeirinha:
A Experiência da Ilha Xingu, Abaetetuba (PA) 139

CAPÍTULO 7 |
A Significância da Educação de Jovens e Adultos
nos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Rondônia 165

SOBRE OS AUTORES | 195

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) trata-se de uma força estrutural presente na formação histórica do Brasil desde a época da Colonização com a catequese jesuíta, passando pela sua institucionalização na década de 1930 e por uma incremental agenda de marcos infraconstitucionais relacionados à Educação entre as décadas de 1950 e 1980, bem como posterior à Constituição de 1988, a despeito da descontinuidade das ações e políticas públicas ao longo do tempo.

Partindo desta temática educacional, os capítulos apresentados neste livro foram construídos pelo esforço colaborativo de um conjunto de quatorze profissionais das macrorregiões Norte, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do Brasil que colabora para um frutífero debate sobre a EJA por meio da troca de experiências profissionais sobre a realidade empírica educacional materializada em diferentes estados do país.

A conjugação deste seleto grupo de pesquisadoras e pesquisadores de diferentes estados brasileiros propiciou a materialização de sete capítulos que discutem a EJA por meio de um amplo arcabouço de revisão bibliográfica e documental e de estudos de caso, permitindo assim explorar as fronteiras do conhecimento diante da apresentação debates que refletem o estado da arte empírico-científico.

Caracterizado por uma natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins e uma abordagem qualitativa, este livro foi estruturado pela conjugação de uma lógica convergente no uso do método dedutivo a fim de fundamentar a análise sobre a EJA com base nos procedimentos, tanto, de revisão bibliográfica e documental no levantamento de dados, quanto de hermenêutica educacional na interpretação dos dados.

Em razão das discussões levantadas e dos resultados apresentados após um marcante rigor metodológico e analítico, o presente livro caracteriza-se como uma obra recomendada para um amplo público de potenciais leitores, ao conciliar a abstração teórica com estudos de caso sobre a EJA a partir de uma didática abordagem eclética que instiga o interesse de qualquer cidadão e da própria comunidade epistêmica composta por acadêmicos e profissionais do campo educacional.

Com base nas discussões e resultados obtidos nesta obra, uma rica construção reflexiva sobre a EJA é fornecida a um potencial amplo público leitor, fundamentada em relevantes análises de estudos de casos que corroboram teórica e conceitualmente para a produção de novas informações e conhecimentos, preenchendo assim uma lacuna comparativa de estudos em diferentes realidades do Brasil, a qual corrobora para o avanço do estado da arte no campo científica da Educação.

Excelente leitura!

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(organizador)

CAPÍTULO 1

Lean Inception Aplicado à Educação no Planejamento de Aula para uma Classe de EJA

LEAN INCEPTION APLICADO À EDUCAÇÃO NO PLANEJAMENTO DE AULA PARA UMA CLASSE DE EJA[1]

Marilene Nogueira da Silva

Thaís Ribeiro dos Santos Pessoa

Vilson José de Siqueira

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Unidade Escolar no município de Águas Lindas de Goiás - GO, que atende os alunos Margarida e Pedro José[2], compreende a 2ª Etapa - Ensino Fundamental dividida em 06 (seis) semestres e 3ª Etapa - Ensino Médio dividida em 04 (quatro) semestres da EJA. Estas etapas encontram-se em situação de transição para 04 (quatro) e 03 (três) semestres, respectivamente. A EJA funciona no período noturno com alunos provenientes de bairros diversos, visto que para a 2ª Etapa do Ensino Fundamental e a 3ª Etapa do Ensino Médio em toda região de Águas Lindas possuem apenas 02 (duas) unidades escolares com tal modalidade.

Existem turmas bem numerosas como o primeiro, o segundo, terceiro e o quinto semestres da 2ª Etapa e primeiro e segundo semestres da 3ª Etapa e chegam a se matricular cerca de 50 alunos por turma. Há também turmas pouco numerosas como o quarto e sexto semestre da 2ª Etapa e terceiro e quarto semestre da 3ª Etapa, que só recebem alunos já matriculados ou que veem transferidos,

[1] Uma versão prévia do presente artigo foi publicada em: PESSOA, T; SILVA, M; SIQUEIRA, V. "Lean Inception aplicado à educação no planejamento de aula para uma classe EJA". Revista ECCOM, vol. 12, n. 23, 2021.

[2] Nome fictício dado aos alunos que representam o perfil da turma EJA.

mas contam com uma média de 20 alunos por turma, perfazendo um total de, aproximadamente, 350 alunos.

Cabe mencionar que as classes na EJA representadas pela Margarida e Pedro José iniciam-se sempre com um número expressivo de alunos, mas no final de cada semestre registra-se um alto índice de desistências. Esta evasão sinaliza que existe uma discrepância entre o que dizem os documentos normativos a respeito da permanência na escola, que deve oferecer condições aos alunos a fim de satisfazer a necessidade de aprendizagem dos jovens, adultos e idosos, garantindo dessa forma a efetividade da função reparadora da EJA estabelecida no Parecer CNE/CEB 11/2000 (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Uma outra questão que deve ser citada para o caso da evasão é da violência, considerando também o uso de drogas e um elevado índice adolescentes e jovens descompromissados. A violência é muito presente nas mediações da unidade escolar, não há patrulhamento diário, então os roubos são constantes, principalmente nos horários da entrada e da saída, causando temores em muitos alunos. A comercialização e o uso de drogas acontecem nas mediações da unidade escolar, envolvendo, inclusive jovens e adolescentes assistidos que se matriculam por determinação judicial e necessitarem estar estudando. Porém, o Ministério Público não faz o acompanhamento desses jovens deixando à mercê e à sorte da unidade escolar, embora cobrem relatórios mensais dos alunos assistidos, que são redigidos pelo diretor e pela coordenadora pedagógica.

Muitas vezes a Margarida e o Pedro José têm uma visão equivocada da função da escola, uma visão da submissão social imposta por não saberem ler nem escrever e por isso esperam uma crença de uma escola tradicional, na ilusão da conquista de um

melhor espaço social. Não obstante, a idade dos alunos varia entre 15 e 56 anos. Portanto para Carlos e Barreto:

> O fato de nunca ter posto os pés numa escola, não significa que não tenha ideias precisas a respeito da escola. Para a imensa maioria dos adultos analfabetos, a escola é o lugar onde os que não sabem vão aprender com quem sabe (o professor) os conhecimentos necessários para ter um trabalho melhor (menos pesado, mais bem pago) e um lugar social mais valorizado (CARLOS; BARRETO, 2005, p. 63).

Essa pode ser também a causa da evasão escolar, uma frustação do aluno para àquilo que ele busca e o que a escola poderia oferecer.

A Margarida e Pedro José trabalham e muitas vezes o próprio empregador exige que eles estudem e, por esse motivo, eles retornam para a escola, na perspectiva de concluir os Ensinos Fundamental e Médio. Quando são interrogados quanto à importância da escola para sua vida, a maioria das respostas dos alunos revela o desejo de arrumar um emprego melhor, ter melhores condições de vida, chegar a uma faculdade. Para eles, a função social da escola de ser capaz de promover a cidadania, melhorar as condições de vida das pessoas está presente na lógica dos alunos da EJA, conforme revelado em suas respostas: "[...] espero concluir o ensino médio, para fazer um curso profissionalizante, ou fazer uma faculdade, poder trabalhar e ganhar o dinheiro do meu esforço sem ter que ficar mendigando para os outros". "[...] sei lá, quero subir na vida, ser alguém diferente e não ser o mesmo que eu sou". Os alunos têm a característica que o próprio Parecer CNE/CEB 11/2000 já identifica: jovens e adultos, trabalhadores ou não, mães de família que por motivos diversos

interromperam seus estudos e agora buscam nova oportunidade de concluir o nível fundamental.

MÉTODO *LEAN INCEPTION*

Lean Inception é um conceito já bem disseminado no contexto da Tecnologia da Informação (TI), no que se refere aos projetos ágeis no escopo de desenvolvimento de *software*. Trata-se de um método colaborativo para alinhar um grupo de pessoas sobre o produto mínimo viável a ser construído.

Tais projetos de *software* priorizam, sobretudo, a entrega contínua, ou seja, é uma abordagem na qual os times de desenvolvimento lançam produtos de qualidade de forma frequente, previsível e automatizada. Em vez de fazer grandes entregas de uma vez, fazem várias pequenas e rápidas, priorizando o que é de maior importância para o cliente, reduzindo as chances de erros e conquistando maior controle de qualidade.

Basicamente, um dos motivos que leva os profissionais da TI a empregar este método é colocar alguma ideia em execução de forma que priorizemos no desenvolvimento do *software* aquelas características e funcionalidades que são mais relevantes para o negócio e também que tenham grande valor para quem for utilizar o produto.

Antes de iniciar a construção do produto, o grupo responsável pelo desenvolvimento do *software* participa de um *workshop* colaborativo com uma sequência de atividades para alinhar e definir objetivos, estratégias e escopo. Esta dinâmica utiliza técnicas de

Design Thinking[3] com uma abordagem de *Lean Startup*[4]: com essa combinação temos então o *workshop* de *Lean Inception*.

O nome Inception vem do RUP (*Rational Unified Process*), um processo de engenharia de software criado pela Rational nos anos 90 para o desenvolvimento orientado a objetos, baseado no UML[5] (*Unified Modeling Language*). A *Rational* foi comprada pela IBM em 2003. E, nessa época, o RUP era considerado um dos métodos ágeis, com sua proposta de ciclos de entrega mais curtos (apesar de iterações atualmente consideradas longas, como três meses) e incrementais.

Inception é a primeira de quatro fases do RUP: *Inception*, *Elaboration*, *Construction* e *Transition*. Na fase de *Inception* era realizada a análise sobre os objetivos, a arquitetura e o planejamento do projeto. A forma de executar esta fase é por meio de reuniões ou entrevistas com os *stakeholders*, onde serão materializados os requisitos, ou seja, a necessidade do cliente no formato de casos de uso[6].

O nome *inception* continuava a ser usado, mas o seu foco e estilo alteraram: foram adicionadas atividades sobre os usuários e

[3] É uma abordagem que busca a solução de problemas de forma coletiva e colaborativa, em uma perspectiva de empatia máxima com seus stakeholders (interessados): as pessoas são colocadas no centro de desenvolvimento do produto – não somente o consumidor final, mas todos os envolvidos na ideia (trabalhos em equipes multidisciplinares são comuns nesse conceito).

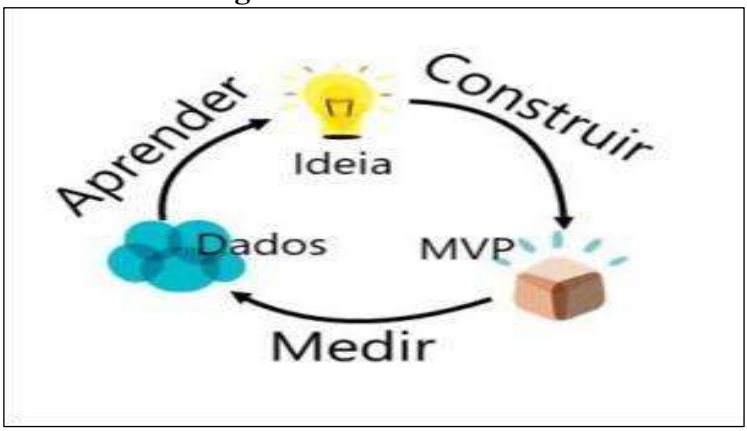
[4] A palavra lean pode ser traduzida como enxuta, então, Lean Startup significa, numa tradução livre, startup enxuta. Esse conceito, no universo da administração, envolve um trabalho de identificação e eliminação de desperdícios nos processos e está muito atrelado ao ambiente de startups de tecnologia.

[5] UML é um acrônimo para a expressão Unified Modeling Language. Pela definição de seu nome, vemos que a UML é uma linguagem que define uma série de artefatos que nos ajuda na tarefa de modelar e documentar os sistemas orientados a objetos que desenvolvemos.

[6] Um caso de uso é um artefato da UML que serve para mapear a interação entre o ator e o sistema, descrevendo um conjunto de funcionalidades do sistema.

suas jornadas (influência de *Design Thinking*). Paralelamente, Eric Ries publicou o livro *The Lean Startup*: a engrenagem - o MVP em inglês *Minimum Viable Product* veio com uma definição e prática que, juntamente com o *Design Thinking*, trouxeram uma versão mais simples de um produto que pode ser disponibilizada para o negócio. A dissertação sobre *Lean startup*: análise exploratória sobre sua utilização por novas empresas brasileiras traz o entendimento de que "[...] uma vez que a *Lean Startup* é uma metodologia baseada na ideia de que se deve falhar rápido e valorizar o aprendizado (validado) contínuo, ela favorece a experimentação em detrimento ao planejamento elaborado, *feedback* do cliente em relação à intuição e *design* interativo sobre *design* tradicional feito totalmente antes do contato com clientes" (RIBEIRO, 2014, p. 19). E afirma também que "[...] as práticas da *Lean Startup* não são aplicáveis apenas para novos negócios baseados em tecnologia, mas em qualquer situação em que é necessário o desenvolvimento de um modelo de negócio inovador".

Figura 1 - Ciclo do MVP



Fonte: <https://www.caroli.org>.

O MVP determina quais são as funcionalidades mais essenciais para que se tenha o mínimo de produto funcional que possa agregar valor para o negócio (produto mínimo) e que possa ser efetivamente utilizado e validado pelo usuário final (produto viável).

Podemos ilustrar este novo conceito com o ciclo da Figura 1, que compreende a construção de um MVP a partir de uma ideia. Este MVP é colocado em prática. Assim, teremos dados concretos que possibilitarão medir o seu uso e, a partir de feedbacks desses dados gerados por quem está utilizando o produto, teremos um aprendizado.

Como consequência disso, espera-se eliminar o desperdício e aprender a priorizar o que é essencial, pois a TI se desgastou muito com a época em que os desenvolvedores criavam muitas funcionalidades em produtos de software que não eram utilizadas ou eram pouquíssimo utilizadas.

Dessa forma, o motivo do nome Lean Inception significa que as inceptions deveriam ser curtas para caber em uma semana e o suficiente para se produzir o MVP e gerar o aprendizado e daí constituir o fluxo de melhoria contínua.

Mas o que o Lean Inception possui de conexão com a educação e, mais especificamente, qual a sua relação com o ensino de EJA em uma escola pública? É essa pergunta que pretendemos responder no decorrer deste artigo. Esperamos criar uma sinergia entre esses dois mundos complexos, que tem muito em comum e, assim, pretendemos recomendar uma nova possibilidade de planejamento de aula a partir da análise do currículo padrão referente ao ensino da disciplina de matemática, exemplificando alguns conteúdos de forma a customizá-los para a realidade da Margarida e Pedro José, perfis de alunos EJA.

LEAN INCEPTION COMO PARTE INTEGRANTE DA METODOLOGIA ATIVA

No intuito de avançarmos na proposta de inserção do método Lean Inception como parte integrante da Metodologia Ativa, faz-se necessário, preliminarmente, compreender o que são Metodologias Ativas. O principal objetivo deste modelo de ensino é incentivar os alunos para que aprendam de forma autônoma e participativa, a partir de problemas e situações reais. A proposta é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, ou seja, o aluno é o protagonista, participando ativamente e sendo responsável pela construção do conhecimento. Cada vez mais, está sendo esperado que o aluno se torne mais proativo, se envolvendo e solucionando atividades mais complexas.

Segundo (MORAN, 2016), "[...] O papel do professor é ajudar os alunos a ir além de onde conseguiriam fazê-los sozinhos. Até alguns anos atrás, ainda fazia sentido que o professor explicasse tudo e o aluno anotasse, pesquisasse e mostrasse o quanto apendeu", mas, atualmente este cenário mudou para que o professor tenha um "[...] papel mais complexo, flexível e dinâmico" e com uma função de "[...] ajudar na escolha e validação dos materiais mais interessantes, (impressos e digitais), roteirizar a sequência de ações prevista e mediar a interação com grande grupo, com os pequenos grupos e com cada um dos alunos". A tecnologia traz hoje integração de todos os espaços e tempos e facilita a colaboração entre as pessoas no grupo. "[...] quanto mais tecnologias móveis, maior é a necessidade de que o professor planeje quais atividades fazem sentido para a classe, para cada grupo e para cada aluno". E ainda destaca que, "[...] o processo de ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas

um espaço estendido, uma sala de aula ampliada – que se mescla, hibridiza constantemente".

Dentre várias perspectivas existentes das Metodologias Ativas, como por exemplo a aprendizagem ativa pela investigação; aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem baseadas em projetos; sala de aula invertida na possibilidade de um ensino personalizado; etc, são abordagens que requerem um nível mais profundo de planejamento que está associado, por exemplo, à identificação/formulação de problemas/hipóteses, conhecimento prévio sobre o conteúdo a ser estudado; atividades de organização (divisão de tarefas, responsabilidades, escolha de recursos). Portanto, realizar um bom planejamento na utilização de cada situação é um fator crítico de sucesso para se ter os resultados esperados no processo de ensino e aprendizagem.

É esta a conexão que se pretende encaixar a técnica de Lean Inception. Será utilizado o conceito de MVP não necessariamente para validar hipóteses no sentido de falhar e aprender rápido, como é feito no ambiente de TI. Mas será utilizado no contexto da educação para priorizar os conteúdos na elaboração do plano de aula destinado aos alunos da classe EJA. E é importante que nesta abordagem não tenhamos o entendimento de que o mínimo produto viável, se aplicado à educação, poder-se-ia inferir que estaremos fazendo o mínimo, tendo assim uma visão reducionista, o que seria um grande equívoco, não sendo este o propósito.

O objetivo é que se possa verdadeiramente estabelecer um melhor planejamento com novos métodos, de uma forma mais aderente à realidade de aluno, aplicado no viés das Metodologias Ativas. Cabe ressaltar segundo (CAROLI, 2018), "[...] não é por entregar um MVP que o produto é ruim ou simplório. Não se deve confundir inacabado com ruim, simples com simplório, incompleto com incompetente. O MVP deve der factível (de ser criado), facilmente usável e gerar muito valor". Dessa forma, o plano de aula

elaborado a partir desta ideia deve ser útil, agregar valor à vida dos alunos e contribuir de forma significativa para o seu desenvolvimento e autonomia na resolução de problemas.

Utilização do Lean Inception no Planejamento de aula na escola EJA

Nesta proposta, o principal objetivo do Lean Inception é apoiar os docentes a descobrir e compreender o que deverá ser priorizado em termos de conteúdo programático no decorrer do planejamento de aula. Deverá ser considerada a jornada dos alunos, que são o público-alvo e, na medida do progresso e evolução da disciplina, o conteúdo inicialmente proposto no MVP poderá ser incrementado, sempre alinhado ao contexto do aluno.

Assim, os seguintes passos foram introduzidos para serem aplicados no viés acadêmico:

1. Descrever a visão da disciplina;
2. Compreender a disposição do conteúdo dentro do ensino regular;
3. Descrever os alunos, considerando os perfis mais abrangentes e suas respectivas necessidades;
4. Detalhar os conteúdos da disciplina;
5. Descrever a jornada do aluno, compreender as suas principais dificuldades e valor que cada conteúdo tem para estes alunos;
6. Definir um plano de aula incremental, impulsionado pelo conceito do MVP.

A fim de se descrever a visão da disciplina vamos considerar o exemplo a seguir aplicado em uma escola EJA (Quadro 1).

Quadro 1 - Visão da disciplina

Visão da disciplina: Matemática	
Para quem se destina	**Aluno de Escola Pública EJA**
O que o aluno precisa resolver	Saber as operações com números positivos e negativos para realizar cálculos e resolver problemas no seu dia a dia (compras em mercado e comércio em geral); saber calcular distância e área do espaço para compra de material suficiente no intuito de trabalhar com construções, reformas e consertos em geral; saber calcular proporção para realizar comparação entre grandezas etc.
Ano	7º ano do Ensino Fundamental II da classe regular.
Conteúdo programático da escola regular	Números inteiros; números racionais; geometria; álgebra; aritmética aplicada.

Fonte: Elaboração própria.

Representamos aqui neste artigo o conteúdo programático da disciplina de matemática definido para ser aplicado no 7º ano do Ensino Fundamental II, sem adaptação EJA, conforme estabelecido em livros didáticos adotados nas escolas (IEZZI, DOLCE; MACHADO; 2018). Este conteúdo encontra-se distribuído em bimestres, conforme Quadro 2, apresentado na página seguinte.

Ao planejar este mesmo conteúdo para ministrar numa classe da EJA é necessário conhecer o perfil do aluno. Para isso utiliza-se a técnica para descrever as personas e seus objetivos. O mapa de empatia é um instrumento visual para identificar e visualizar uma persona, importante para classificar, explorar e entender os diferentes tipos de personas.

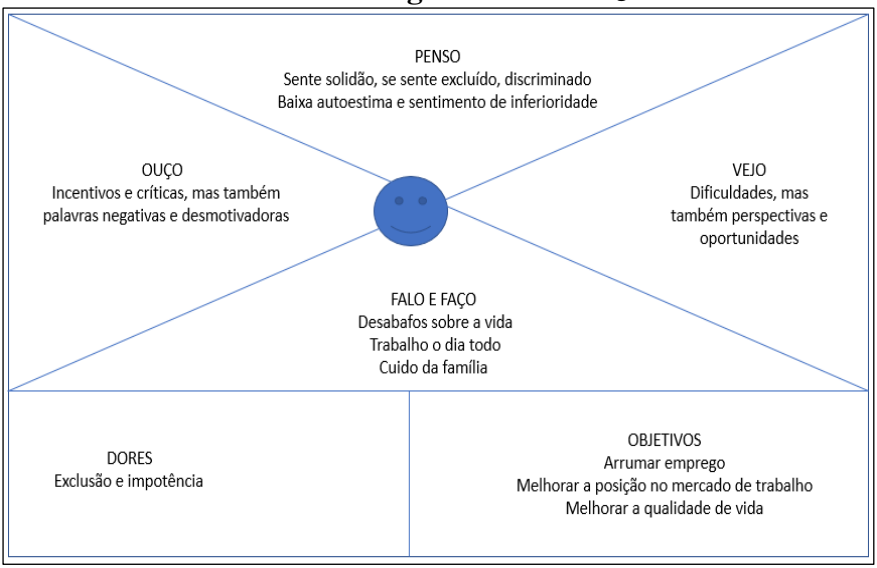
Quadro 2 - Conteúdo da matemática de uma escola tradicional

1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
Números Inteiros • Números positivos e negativos • Os números inteiros • Adição e subtração • Multiplicação e divisão • Potenciação **Números Racionais** • Operações	**Números Racionais** • Média aritmética • Potência de expoente inteiro • Raiz quadrada aritmética **Geometria** • Ângulo • Retas e ângulos • Distâncias e áreas	**Álgebra** • Noções iniciais de Álgebra • Equações • Resolução de problemas • Sistemas	**Álgebra** • Inequações **Aritmética Aplicada** • Razões e Proporções • Juros

Fonte: IEZZI; DOLCE; MACHADO (2018).

Na página seguinte, apresenta-se a Figura 2 deste mapeamento que compreende: o que pensa, ouve, vê, fala e faz. Além disso, quais são as dores e objetivos.

Figura 2 - Mapa de empatia dos alunos Margarida e Pedro José



Fonte: Elaboração própria.

Conhecendo-se o perfil do aluno, detalha-se os conteúdos da disciplina. Os mesmos continuam sendo agrupados por bimestre, conforme Tabela 3. Assim, o próximo passo é priorizar os objetivos desta disciplina dentro deste encadeamento bimestral definido.

De acordo com a numeração de 1 a 5, pontua-se cada item do conteúdo de matemática do 7º ano do Ensino Fundamental, sendo 1 o de menor valor para o contexto do aluno EJA, dentro do que ele necessita, considerando o que é mais importante para o seu aprendizado e 5 o de maior valor.

Dessa forma, o que deve ser selecionado prioritariamente é o que atenderá as principais necessidades da persona, ou seja, deverá ser priorizado o que é imprescindível para atender os seus objetivos.

Quadro 3 - Detalhamento do conteúdo da matemática – 7º ano – Ensino Fundamental II (2019)

1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
NÚMEROS INTEIROS • **Números positivos e negativos** (5) Temperatura abaixo de zero (5) Números negativos e números positivos (5) Saldo bancário • **Os números inteiros** (5) Números inteiros (3) Valor absoluto (3) Números opostos ou simétricos • **Adição e subtração** (5) Adição de números inteiros (5) Adicionando números inteiros positivos (5) Adicionando números inteiros negativos (4) Adicionando números inteiros de sinais contrários (2) Propriedades da adição Propriedade comutativa Propriedade associativa Elemento neutro e existência do oposto (5) Cálculo da diferença Soma algébrica • **Multiplicação e divisão**	(4) Divisão de números racionais (3) Média aritmética • **Potência de expoente inteiro** (2) Propriedades da potenciação (2) Multiplicação de potência de mesma base (2) Dividindo potência de mesma base (2) Potência de uma potência (2) Potência de expoente zero (3) Potências de base 10 (1) Potências de expoente negativo (2) Potência de expoente inteiro • **Raiz quadrada aritmética** (1) Quadrados perfeitos (2) Raiz quadrada **GEOMETRIA** • **Ângulo** (4) O que é ângulo (3) Ângulos congruentes (3) Medida de ângulo	• **Noções iniciais de Álgebra** (3) O que são monômios (3) Termos semelhantes (3)Soma algébrica de termos semelhantes (2) O que são polinômios • **Equações** (2) Raiz de uma equação (2) Como se determinar a raiz (3) Eliminando parênteses (3) Eliminando denominadores • **Resolução de problemas** (3)Empregando equações na resolução de problemas • **Sistemas** (3) Equações com duas incógnitas (3) Problemas com duas incógnitas (2) Resolução de sistemas de equações: método da substituição e método da adição	• **Inequações** (1) Resolução de inequações **ARITMETICA APLICADA** • **Razões e Proporções** (5) Razões (5) Proporção (4) Comparando sucessões de números (5) Números diretamente proporcionais (5) Números inversamente proporcionais (4) Divisão proporcional (4) Juros Simples

(5) Multiplicando inteiros positivos (4) Multiplicando inteiros de sinais contrários (4) Multiplicando inteiros negativos (4) Indicação da multiplicação (4) Menos por menos dá mais (3) Multiplicando três ou mais inteiros (2) Propriedades da multiplicação Propriedade comutativa Propriedade associativa Elemento neutro (5) Divisão de inteiros • **Potenciação** (3) Recordando potência **NÚMEROS RACIONAIS** (4) Vamos conhecer os números racionais (4) Os números racionais e a reta numérica (3) Comparação de números racionais • **Operações** (4) Adição de números racionais (2) Propriedade da adição (4) Subtração de números racionais (4) Multiplicação de números racionais (2) Propriedades da multiplicação	(2) Classificação de ângulos: ângulo reto, ângulo agudo, ângulo obtuso (1) Ângulos adjacentes (2) Bissetriz de um ângulo (1) Ângulos complementares (1) Ângulos suplementares • **Retas e ângulos** (1) Ângulos opostos pelo vértice • **Distâncias e áreas** (5) Área do paralelogramo (5) Área do triângulo (5) Área do losango (5) Área do trapézio **ALGEBRA** (3) Expressões contendo letras: valor numérico de uma expressão; expressões algébricas na Geometria		

Fonte: Elaboração própria.

Associada à pontuação de acordo com a prioridade para o aluno, deve-se levar em conta a sua jornada que descreve o percurso de um aluno por uma sequência de passos dados para alcançar um objetivo. Quando se entende o percurso de um aluno, ou seja, o seu dia a dia, se conhece os seus desejos e necessidades de aprendizado.

Conforme já apresentado por Vigotski e Piaget, o processo de aprendizagem precisa levar em consideração o contexto do aluno. Assim (PALANGANA, 2015) destaca o valor e a função do ambiente social no desenvolvimento e na aprendizagem dentro do interacionismo construtivista de Piaget e do sociointeracionismo de Vigotski.

Assim, selecionamos duas personas: a Margarida e o Pedro José; identificamos um objetivo para estes dois atores: a jornada para a sua sobrevivência; descrevemos em seguida cada etapa desde a hora em que acordam até a hora que vão dormir.

De posse da jornada e pontuados os itens mais necessários da disciplina que devem ser priorizados no ensino para aluno EJA (Quadro 3), define-se o plano de aula incremental, apoiado pelo conceito do MVP. Cabe ressaltar que, é possível flexibilizar este plano de aula, conforme normativo da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, o Projeto Político Pedagógico (PPP 2019) cita que:

> [...] na Educação de Jovens e Adultos há uma orientação curricular que se encontra desatualizada, desta forma de acordo com reunião Pedagógica e visando manter os alunos mais atualizados e buscar afinamento com a realidade do público-alvo que é atendido é utilizado o Currículo Referência do Ensino Regular, onde os professores fazem as adaptações adequadas para atendimento da EJA (PPP 2019).

Quadro 4 - Jornada da Margarida

Margarida: a jornada para a sua sobrevivência
• Acorda as 05 horas da madrugada • Veste roupa • Faz o café e come com pão e prepara para sair • Anda a pé por 300 metros até chegar no ponto de ônibus • Às 06 horas pega o seu ônibus que chega no ponto • Às 07 horas desce na parada de destino • Anda por mais 3,5 Km e chega até a casa de destino, onde trabalha como faxineira • Às 07:30 horas inicia seu trabalho doméstico • Troca a roupa de cama • Varre e passa pano na casa • Lava o banheiro • Faz almoço • Almoça por volta das 12:30 horas • Descansa por meia hora e depois volta a trabalhar • Lava a louça • Lava e estende a roupa • Passa a roupa da semana passada • Às 16 horas toma banho, se arruma e prepara para sair • Pega o ônibus as 16:30 horas • Desce e pega outro ônibus até a sua escola onde estuda à noite • Chega um pouco mais cedo e estuda na biblioteca • Inicia sua aula às 19 horas • Janta a merenda distribuída na sala de aula • Assiste aula de matemática • Descansa e conversa com amigos no recreio • Assiste aula de sociologia • Às 22 horas termina a aula • Anda a pé por 20 minutos até chegar em casa • Chega em casa e toma banho • Assiste um pouco de TV e vai dormir (Aos sábados e domingos, ela arruma sua casa, descansa, faz a feira e se diverte com amigos do bairro. Se a Margarida fosse casada e tivesse filhos pequenos, dificilmente ela teria condições de estudar à noite. Por isso, na maioria das vezes, a mulher na condição de mãe se sente na obrigação de interromper seus estudos e se dedicar aos afazeres do lar. Posteriormente, quando os filhos estão maiores, ela retorna para a escola EJA).

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 5 - Jornada do Pedro José

Pedro José: a jornada para a sua sobrevivência
• Acorda às 05 horas da madrugada
• Veste roupa e se prepara para sair
• Pega o ônibus e vai para o serviço
• Toma café no serviço
• Às 07 horas inicia seu trabalho de construção de uma nova casa para o projeto do Governo `Minha Casa Minha Vida`
• Levanta a alvenaria
• Faz reenquadração
• Orienta o ajudante
• Descansa um pouco e para tomar um café
• Depois recomeça novamente
• Coloca o cimento e areia na betoneira para iniciar o reboco
• Carrega a quantidade de tijolos para subir as primeiras 04 paredes da sala
• Faz almoço
• Almoça por volta das 12:30 horas (no restaurante comunitário)
• Descansa por meia hora e depois volta a trabalhar
• Às 16:30 horas toma banho, se arruma e prepara para sair
• Pega o ônibus as 17:00 horas
• Desce e pega outro ônibus até a sua escola onde estuda à noite
• Chega um pouco mais cedo e estuda na biblioteca
• Inicia sua aula às 19 horas
• Janta a merenda distribuída na sala de aula
• Assiste aula de matemática
• Descansa e conversa com amigos no recreio
• Assiste aula de sociologia
• Às 22 horas termina a aula
• Anda a pé por 15 minutos até chegar em casa
• Chega em casa e toma banho
• Assiste um pouco de TV e vai dormir

Fonte: Elaboração própria.

Analisando-se as jornadas exemplificadas anteriormente, pode-se perceber que, no caso do Pedro José, para ele fazer o reboco da casa nova que ele está construindo é necessário um traço de massa (que consiste em 1 saco de cimento e 3 sacos de areia), realizando-se dessa forma o exercício que envolve o conteúdo de razão e proporção previsto no 7º ano utilizado também para fazer o concreto

de uma laje de aproximadamente 70 m2, onde são necessários em torno de 18 traços (cada traço com 1 saco de brita, 3 de areia e 1 de cimento). Já envolvendo o conteúdo da geometria, em especial distância e áreas, o Pedro José também precisa medir os pilares de 30 e 40 cm de acordo com o projeto estrutural e cada parede de alvenaria que mede em torno de 2,5 metros de altura. Para cada metro quadrado de alvenaria, o pedreiro calcula quantos tijolos e quantidade de tinta ou cerâmica serão necessários.

Dessa forma, destaca-se neste ponto que, muitas vezes, o conhecimento do Pedro José é um conhecimento empírico, que ainda não foi adquirido na escola, mas é resultado da sua experiência de trabalho na sua vida.

De forma análoga, para a Margarida, vários conteúdos são aplicados em sua realidade no seu exercício de cozinhar e fazer a feira, por exemplo, que envolvem proporções e operações com números inteiros e racionais, respectivamente, trabalhando-se com medições.

É importante ter em mente que MVP é o mínimo e não o máximo e deverá levar em consideração e atender as expectativas dos perfis destacados nas jornadas. Assim, serão selecionados os conteúdos de pontuação 5 a 4 para o primeiro mês, depois os de pontuação 4 a 3 e assim por diante, durante os 4 meses (um MVP a cada mês) da etapa semestral EJA, correspondente ao 7º Ano do Ensino Fundamental II. A depender do ritmo da turma, novos MVPs poderão ser acrescidos ou não. Pelo menos 4 MVPs serão programados para ocorrer, conforme Quadro 6.

A intenção é que todos os tópicos da matemática sejam abordados, porém sem todas as especificidades e apêndices que uma turma tradicional possui em seus 4 bimestres, ou seja, em um ano letivo completo. É necessário priorizar pois o tempo para ministrar o conteúdo de uma turma regular tradicional é praticamente o dobro

do tempo para se adaptar o mesmo conteúdo no contexto da EJA. Assim, o que foi priorizado é o mais relevante em cada bimestre do 7º ano para compor o seu respectivo MVP que corresponde a 01 (um) mês no 2º semestre da 2ª Etapa EJA.

Quadro 6 - Proposta de formação de MVPs

1º MVP	2º MVP	3º MVP	4º MVP
NÚMEROS INTEIROS • **Números positivos e negativos** (5) Temperatura abaixo de zero (5) Números negativos e números positivos (5) Saldo bancário • Os números inteiros (5) Números inteiros • **Adição e subtração** (5) Adição de números inteiros (5) Adicionando números inteiros positivos (5) Adicionando números inteiros negativos (5) Cálculo da diferença Soma algébrica • **Multiplicação e divisão** (5) Multiplicando inteiros positivos (5) Divisão de inteiros	**GEOMETRIA** • **Distâncias e áreas** (5) Área do paralelogramo (5) Área do triângulo (5) Área do losango (5) Área do trapézio • **Ângulo** (4) O que é ângulo	**ARITMETICA APLICADA** • **Razões e Proporções** (5) Razões (5) Proporção (5) Números diretamente proporcionais (5) Números inversamente proporcionais (4) Juros Simples	**NÚMEROS RACIONAIS** (4) Vamos conhecer os números racionais (4) Os números racionais e a reta numérica • **Operações** (4) Adição de números racionais (4) Multiplicação de números racionais (4) Divisão de números racionais

Fonte: Elaboração própria.

Neste trabalho proposto é importante que se observe e analise as características de mais de uma persona e se identifique o que for mais comum e esperado entre elas. Um grupo de professores e coordenadores deverão se reunir a fim de se chegar ao consenso do que será destacado como essencial nos MVPs definidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parte deste estudo realizado compreendeu uma análise do currículo tradicional do 7º ano do Ensino Fundamental II adaptado à Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a consulta ao documento da Secretaria de Educação do Governo do Estado de Goiás que versa sobre Reorientação Curricular Primeira e Segunda Etapas Ensino Fundamental – EJA, cuja construção das Matrizes Curriculares da Primeira e Segunda Etapas - Ensino Fundamental - EJA é resultado do trabalho que iniciou no segundo semestre de 2009, com várias reuniões das equipes da COEDI/SUEBAS, para discutirem a fundamentação do currículo de EJA na elaboração dessas Matrizes Curriculares preliminares.

Este artigo não possui a intenção de comparar os MVPs exercitados e o atual currículo EJA, mas fez parte da análise e se destaca nestas considerações finais que alguns conteúdos poderiam ter sido abordados na EJA como por exemplo maior detalhamento da geometria com a introdução do conceito e aplicações que envolvem ângulo (proposição do 2º MVP), bem como proporcionar um maior aprofundamento com os números racionais e suas operações (proposição do 4º MVP), dadas as necessidades dos alunos apresentadas em suas jornadas e ratificadas por (MORAN, 2013) quando ele enfatiza que "[...] quanto mais aprendemos próximos da vida, melhor".

De acordo com esta reorientação curricular:

Quadro 7 - Matriz curricular para matemática - EJA

2° SEMESTRE		
CONTEÚDOS	EIXO TEMÁTICO	EXPECTATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM
• Números inteiros • Números racionais	NÚMEROS E OPERAÇÕES	▪ Reconhecer os números inteiros em diferentes contextos cotidianos e sua necessidade em situações problema do dia a dia ▪ Localizar e representar os números inteiros na reta numérica ▪ Analisar, interpretar e resolver operações com números inteiros na resolução de situações problemas ▪ Identificar a natureza da variação de duas grandezas diretamente proporcionais, inversamente ou não proporcionais, por meio de estratégias variadas ▪ Resolver situações problemas que envolvam porcentagem ▪ Compreender e utilizar a linguagem matemática como instrumento de representação para auxiliar na resolução de problemas orais e escritos
CONTEÚDOS	**EIXO TEMÁTICO**	**EXPECTATIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**
• Figuras planas e sólidos geométricos: poliedros • Formas geométricas espaciais	ESPAÇO E FORMA	▪ Calcular a área das superfícies planas por meio da composição e decomposição das figuras ▪ Reconhecer e distinguir, em contextos variados as formas bidimensionais e tridimensionais ▪ Estabelecer relações entre as figuras e as representações planas e espaciais, sob diferentes pontos de vista ▪ Conhecer e utilizar fórmulas de áreas e de volumes das figuras geométricas básicas
• Sistemas monetário • Áreas de figuras geométricas planas	GRANDEZAS E MEDIDAS	▪ Resolver situações problemas que envolvam os sistemas monetários – brasileiro e estrangeiro – (real, dólar, euro, peso etc.) ▪ Fazer conversões por meio de situações-problema, de valores de moedas monetárias como, por exemplo: real em euro, peso em dólar, dólar em real entre outras ▪ Identificar, resolver e analisar situações problemas do contexto social e/ou cultural que envolvam perímetro e área
• Médias aritméticas: simples e ponderada • Noções de técnicas de contagem • Noções de probabilidade e de estatística	TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	▪ Compreender e utilizar o princípio multiplicativo da contagem em situações problemas que envolvam grandes quantidades ▪ Interpretar, calcular e resolver situações problemas utilizando médias aritméticas: simples ou ponderada de uma amostra de dados e/ou tabelas e gráficos ▪ Utilizar coleta de dados na interpretação e resolução de situações problemas ▪ Produzir textos com base em leituras e interpretações de dados expressos em tabelas e gráficos de coluna, barra e setores

Fonte: Secretaria da Educação do Governo de Goiás (2010).

A Educação 3.0 assume a aprendizagem emergente, auto-organizada e com uma postura metodológica do docente mais descentralizada. A nova proposta é que o aluno seja o protagonista do processo de ensino e aprendizagem e tenha autonomia para se encarregar do seu próprio aprendizado na escola. O professor, que

até então era o ponto focal e o protagonista que transmitia o saber, será um moderador ou facilitador que irá aprofundar o aprendizado em sala de aula, de um aluno que já vem com o entendimento de diversos conteúdos disponibilizados na internet e também com um conhecimento prévio da sua experiência de vida, que é o caso do aluno EJA. O professor deverá criar novas oportunidades para que o conhecimento seja construído por meio de debates de ideias partindo de uma dialética que irá impulsionar a evolução do aluno, fomentando também o seu processo criativo.

A personalização do ensino trará o benefício de explorar capacidades particulares. O ensino personalizado é uma das grandes tendências educacionais e ele consiste em criar estratégias de ensino individualizadas. A possibilidade de se utilizar o Lean Inception com o uso do MVP é também uma forma de subsidiar a personalização.

Cada vez mais é constatado que é o aluno quem decide quando e como estudar, além do conteúdo disponibilizado na escola e se deseja ou não aprofundar seu conhecimento. No entanto, essa liberdade tem algumas restrições, já que as opções precisam ser seguras e seguirem os padrões curriculares estabelecidos, além de serem orientadas e mediadas pelo processo de avaliação das instituições de ensino.

Faz-se necessária a adequação dos conteúdos curriculares previstos para o nível de conhecimento, necessidade e interesse dos alunos. Cabe, então a todos os envolvidos na educação continuar implementando propostas de mudanças significativas para superação de desafios que atendam às demandas das novas gerações, formando cidadãos globalizados não só conectados com a Internet, mas com sua vida, carreira e sociedade.

REFERÊNCIAS

BACICH, L; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.

BERNARDO, K. "Entrega Contínua - O que é e como aplicar". **Opus Software** [06/12/2018]. Disponível em: <www.opus-software.com.br>. Acesso em: 27/08/2022.

BROWN, T. **Design Thinking**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2010.

CARLOS, J.; BARRETO, V. "Um sonho que não serve ao sonhador". *In*: BRASIL. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, 2005.

CAROLI, P. **Lean Inception**. São Paulo: Editora Caroli, 2018.

GOIÁS. Secretaria da Educação. **Matrizes Curriculares Primeira e Segunda Etapas**: Ensino Fundamental – EJA. Goiânia: SEED, 2010.

IEZZI, G.; DOLCE, O; MACHADO, A. **Matemática e Realidade**. São Paulo: Editora Atual, 2018.

MORAN, J. "Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda". **Portal Eletrônico da USP** [2013]. Disponível em: <www.usp.br>. Acesso em: 27/08/2022.

PALANGANA, I. **Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vigotski**. São Paulo: Editora Summus, 2015.

PESSOA, T.; SILVA, M.; SIQUEIRA, V. "Lean Inception aplicado

à educação no planejamento de aula para uma classe EJA". **Revista de Educação, Cultura e Comunicação**, vol. 12, n. 23, 2021.

RIBEIRO, G. **Lean Startup**: Análise Exploratória sobre sua utilização por novas empresas brasileiras (Dissertação de Mestrado em Administração de Empresas). São Paulo: FGV, 2014.

CAPÍTULO 2

A EJA no Contexto da Política de Fundos Contábeis

A EJA NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE FUNDOS CONTÁBEIS

Alessandra Reis Evangelista

O presente artigo é fruto da pesquisa de mestrado, concluída na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro em 2013. O recorte temporal para a investigação foi entre 2005 e 2010 para favorecer a comparação entre o FUNDEF e o FUNDEB no que tange ao atendimento da EJA, porém, sempre que possível, com vistas ao enriquecimento do estudo, utilizou-se séries históricas ampliadas.

Compreender os efeitos da política de fundos contábeis no atendimento das matrículas de ensino fundamental, na modalidade de EJA com avaliação no processo, no âmbito da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, foi o principal objetivo do trabalho.

O estudo teve uma abordagem de cunho quanti-qualitativa e os recursos metodológicos utilizados na investigação foram as pesquisas bibliográfica e documental associadas à EJA e ao financiamento. Para servir de suporte e facilitar o desvelamento do objeto pesquisado, priorizamos o trabalho com dados do financiamento da educação, especificamente, dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino; a movimentação de recursos a partir da subvinculação da política de fundos contábeis; dados das matrículas do município de Juiz de Fora disponíveis no Censo Escolar/INEP e FNDE. Além disso, foram também realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais que atuavam na Secretaria de Educação de Juiz de Fora e com um representante do Sindicado dos Professores.

O texto está estruturado em duas partes e, por último, as considerações finais, primeiramente faz-se a identificação dos

caminhos e descaminhos do processo de institucionalização da educação de pessoas jovens e adultas. Os (con)textos das constituintes e dos ordenamentos legais analisados revelam que, apesar de as pessoas jovens e adultas terem o direito à educação declarado, em alguns deles, esse direito não se fez associar à articulação de políticas que efetivamente o assegurassem, como, por exemplo, o financiamento.

No segundo momento, priorizara-se a apresentação dos mecanismos de repasse dos fundos contábeis desencadeados a partir da vinculação constitucional de recursos determinada pela Constituição Federal de 1988. Embora, em um primeiro momento, os fundos tenham oportunizado novos meios de gestão dos recursos, as diferentes sistemáticas de repasse – a focalização e as diferentes ponderações – não lograram novos estímulos para que efetivamente se assegurasse o direito à EJA, principalmente, no que tange à especificidade no atendimento.

Apesar de os fundos contábeis trazerem, no período analisado, aumento dos recursos para a educação, não foi possível identificar os percentuais que foram aplicados nas matrículas da EJA com avaliação no processo. As justificativas para a gestão dos recursos arrolados nos fundos evidenciam a necessidade de maiores informações e transparência no processo de prestação de contas. Além disso, diferentemente do que se esperava, o FUNDEB não contribuiu para o aumento do número das matrículas na modalidade.

EJA: INTERFACES ENTRE O DIREITO CONSTITUCIONAL E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

No início dos anos de 1980, a sociedade brasileira vivenciou importantes transformações com o fim da ditadura militar. Impulsionadas pela euforia da campanha nacional a favor das

eleições diretas, a partir daquela década, as teorias que se contrapunham à pedagogia oficial prosperaram. Saviani (2010) as considerava "pedagogias contra hegemônicas", uma vez que essas teorias se aproximavam dos interesses dos dominados. Esse mesmo autor caracteriza aquela década como a mais fecunda do campo educacional.

A Constituição Federal de 1988 estatuiu direitos aos jovens e adultos não alfabetizados, entre eles o direito ao voto e, ainda, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental. Sob essa perspectiva, a Carta de 1988 apresentava em seu texto original que "o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (art. 208, inciso I). Nesta mesma Constituição, a garantia do padrão mínimo de qualidade (art. 206, inciso VII) torna-se um dos princípios que devem sustentar as bases do ensino.

Embora a taxa de analfabetismo tenha diminuído, naquele contexto, seu percentual ainda se mantinha bastante elevado. Na página seguinte, os dados da Tabela 1 retratam essa realidade, pois no período de 1980 a 1990, o percentual de analfabetismo apresentou modesta redução, mantendo-se bastante elevado neste último ano (18,0%), além do alto número de analfabetos (17.762.629).

No âmbito internacional, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que se realizou em 1990, em Jomtien, na Tailândia, constatou a presença de, entre outros números, mais de 960 milhões de adultos analfabetos somados a outros milhões em situação de analfabetismo funcional entre os países industrializados e em desenvolvimento (PAIVA, 2009b).

Para Shiroma, Moares e Evangelista (2007), aquela conferência se constituiu em um marco a partir do qual os países com maiores taxas de analfabetismo foram levados a desencadear ações

para a consolidação dos princípios acordados em Jomtien. Esses princípios visavam, entre outros, à reestruturação produtiva, exigindo cada vez mais qualificação da força de trabalho. As relações sociais capitalistas primavam pela intensificação da competitividade internacional, por meio da redefinição da formação da força de trabalho em um cenário em que a teoria do capital humano é atualizada a partir da pedagogia das competências e das exigências de empregabilidade que se constituem na marca da qualidade total marca da empresa capitalista.

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo acima de 15 anos (1980/1990)

ANO	Taxa de analfabetismo acima de 15 anos (%)	Nº de analfabetos
1980	25,5	18.716.847
1982	23,1	17.685.987
1984	21,3	17.273.309
1986	20,0	17.320.725
1987	17,9	17.456.384
1988	19,0	17.269.137
1989	19,0	17.588.221
1990	18,0	17.762.629

Fonte: Machado (1998, p. 2-3).

A reformulação da teoria do capital humano sustenta, desde então, a concepção de "produtividade" da educação (SAVIANI, 2010).

> Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira "pedagogia da exclusão". Trata-se de preparar os

> indivíduos para mediantes sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não governamentais (SAVIANI, 2010, p. 431).

Instalado o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995-2002, a lógica das políticas internacionais, inspiradas pelos conceitos de qualidade total, encontrou campo fértil no cenário nacional. O discurso governamental enfatizava a modernização do país, tendo por base uma série de reformas que daria ao Estado brasileiro maiores condições para a concorrência internacional, bem como maiores condições de recuperar as dívidas históricas com a sociedade.

O primeiro governo de FHC priorizou a "reforma" do Estado, por meio do Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), que tinha como mentor Luiz Carlos Bresser Pereira, o responsável pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Essa nova organização baseava-se na perspectiva empresarial para os sistemas de ensino, tomando princípios como qualidade total, eficiência, eficácia, aumento da produtividade, redução de gastos, entre muitos outros preceitos mercadológicos.

Por meio da disseminação de uma cultura gerencial, Bresser Pereira – o "intelectual orgânico" (BEHRING, 2008, p. 185) da reforma – criticava, dizendo que a CF de 1988 privilegia o modelo burocrático formalista, em que, priorizando as normas em

detrimento dos resultados, contribuía para a ineficácia do Estado. Assim, o Plano previa três direções para o processo de "reforma" do Estado, a citar: "a mudança da legislação, inclusive as reformas constitucionais; a introdução de uma cultura gerencial e, por fim, a adoção de práticas gerenciais" (BERING, 2008, p. 183).

Em consonância com os princípios apregoados na "reforma" do Estado, foi aprovada a Emenda Constitucional (EC) nº 14, de 1996, que deu nova redação a alguns dispositivos constitucionais. Com a justificativa de retirar a obrigatoriedade dos jovens e adultos de cursarem o ensino fundamental, deixando-os livres para fazerem suas escolhas, aquela EC também deu nova redação ao inciso I, do art. 208, da Constituição: "ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria" . Ao assinalar sobre a alteração do texto constitucional, Paiva (2009a) destaca que,

> Se por um lado pode parecer razoável que o legislador tenha tido este cuidado, para não criar um preceito não exequível na prática, por outro pode estar em jogo o fato de a nova redação sustentar mais uma forma de desresponsabilização do Estado em relação à oferta da EJA, criando, sem explicitação, prioridade para tal "idade apropriada (PAIVA, 2009a, p. 182).

Nota-se, então, que as políticas educacionais, de modo geral, particularmente as concernentes à EJA, foram influenciadas pelos postulados da reforma de Estado. As mudanças ocorridas, naquele contexto, de acordo com o discurso oficial, priorizaram uma reorganização da educação, a fim de reduzir o insucesso educacional, bem como o desperdício de recursos humanos e materiais (PEREIRA, 1995). Essas políticas implementadas tinham

caráter homogeneizador e objetivavam formar a população para atender aos interesses capitalistas em consolidação no país.

Em conformidade com essa perspectiva, a LDB, sancionada em 1996, apesar de ter institucionalizado a Educação de Jovens e Adultos, desqualifica esses sujeitos. Para Haddad (1997), a LDB trata da EJA de maneira parcial e sob a ótica do Estado, priorizando a educação para crianças em detrimento dos outros. A Lei também não se absteve do ensino supletivo e, ainda, conforme Quadro 01, rebaixou a idade mínima para prestar exames.

Quadro 1 – Idade mínima para prestar exames do ensino supletivo

Nível	Lei nº 5.692/1971	LDB/1996
Ensino Fundamental	18 anos	15 anos
Ensino Médio	21 anos	18 anos

Fonte: Evangelista (2013, p. 39).

Para Haddad (1997), o "rebaixamento" da idade mínima para prestar exames cria impacto negativo na EJA e, ao mesmo tempo, sugere uma "supletivação" e prejuízos para aqueles com atraso no processo de escolarização. Entende-se que essas medidas estavam associadas ao contexto de reforma do Estado, em que era interessante afastar do ensino regular os alunos com defasagem idade-série.

No que tange à nova nomenclatura – Educação de Jovens e Adultos –, Soares (2002) esclarece ter ocorrido um avanço, uma vez que o termo ensino se restringe à mera instrução, já o termo educação é mais amplo, compreende diversos processos de formação. Todavia, essa orientação legal não se fez associar a propostas curriculares diferenciadas. Nota-se, ainda, uma fragmentação do

conhecimento e um caráter compensatório nas práticas curriculares concernentes à EJA, com metodologias impróprias e que não atendem às especificidades dos alunos.

Pode-se dizer que, apesar do traço inovador da legislação educacional, as ações do governo pouco se modificaram, possibilitando a reprodução do discurso da ineficácia do Estado. As ações estatais priorizavam a solidariedade e a responsabilização do cidadão. O governo tentou compartilhar com a iniciativa privada as responsabilidades para com a educação, reafirmando a velha tese da social-democracia de que a educação é questão pública e não somente estatal (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

As parcerias, então, configuraram-se em estratégias convenientes ao poder público, pois, além de terem atendido às demandas sociais, desoneraram a máquina pública de muitos dos seus encargos. No entanto, a difusão dessas parcerias favorece a oferta de um ensino precarizado.

Essas incoerências são evidentes no próprio Parecer da CNE/CEB n. 11/2000, o qual deu origem às "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos". O documento aborda aspectos importantes para EJA como, por exemplo, que os prejuízos causados por itinerários anteriores não podem ser repetidos quando os jovens e adultos retornam à escola, por meio de uma "via aligeirada que queira se desfazer da obrigação da qualidade" (BRASIL, 2000, p. 64).

Contudo, o extenso documento não se absteve dos preceitos que fundamentaram a "reforma" dos anos de 1990, qual seja:

> As novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania, a importância de novos critérios de distinção e prestígio, a presença dos meios de

> comunicação assentados na micro-eletrônica requer cada vez mais o acesso a saberes diversificados (IBID, 1990 p. 8-9).

Nota-se que as expectativas criadas para a EJA pela Carta de 1988 foram frustradas pela agenda das reformas educacionais da década de 1990, seus frutos ainda se fazem presentes no cenário educacional recente. As Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos instituída em 2010, por exemplo, determinam que a idade mínima para se matricular na modalidade e para realizar exames de conclusão no ensino fundamental é de 15 anos e para o ensino médio é de 18 anos. Essa recente normatização ainda favorece a correção do fluxo escolar, colaborando, portanto, para a desqualificação dessa modalidade.

Apesar de a própria LDB trazer em seu bojo ser dever do Estado a efetivação da garantia de "padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem" (art. 4º, inciso IX), a disponibilidade política de ampliar o investimento público em educação não é grande.

No que diz respeito ao financiamento da educação, a discussão apresentada na próxima seção objetiva relacionar a sistemática da política de Fundos contábeis, desencadeada por meio da vinculação de recursos para a educação – pós-constituição de 1988.

A POLÍTICA DE FUNDOS CONTÁBEIS: ATENDIMENTO DAS MATRÍCULAS DA EJA

No contexto de "reforma" do Estado, o discurso vigente destacava que os recursos para a educação eram suficientes,

necessitava-se apenas reduzir os desperdícios e aperfeiçoar a sua aplicação. O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), criado pela EC 14/1996, posteriormente regulamentado pela Lei nº 9.494, de 24 de dezembro de 1996, exemplifica essa conjuntura. O FUNDEF obrigava os entes federados a alocar 60% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) para o ensino fundamental. Os recursos provenientes daquele fundo se destinavam, exclusivamente, ao ensino fundamental regular, não atendendo, consequentemente, à EJA.

Todavia, apesar do FUNDEF "prometer desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, praticamente não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo" (DAVIES, 2008, p. 25). Afinal, conforme foi proposto, o fundo contábil redistribuía, dentro de cada estado da federação, pelo número de matrículas estaduais e municipais no ensino fundamental, parte dos recursos que já eram vinculados à MDE na CF de 1988.

À época, o governo federal vetou o dispositivo que incluía as matrículas da educação de jovens e adultos para efeito de cômputo do FUNDEF. Por meio de um discurso pouco convincente, alegava-se que o MEC não dispunha de dados estatísticos consistentes que pudessem assegurar uma correta e fidedigna contabilização desses alunos.

As limitações que o FUNDEF impôs às matrículas dos jovens e adultos foram justificadas por Di Pierro (2000) que, em pesquisa, verificou que, no período entre 1988 e 1995, a taxa média de crescimento foi de aproximadamente 18% ao ano. Porém, esse ritmo desacelerou a partir da segunda metade dos anos 1990, estagnando-se na taxa de 1998, primeiro ano de vigência do FUNDEF.

Para Haddad (2007), foram dois os meios encontrados pelos municípios para sanar essas limitações: além da transferência da sua

responsabilidade para a sociedade civil, houve ainda a descaracterização da EJA, considerando-a como um programa de ensino regular, com vistas a receber os recursos do Fundo.

Estudos realizados na região metropolitana do Rio de Janeiro, por Andrade e Paiva (2004), revelam algumas estratégias desses municípios para obterem recursos para a EJA:

> a execução de ações frequentemente inadequadas a jovens e adultos, mantendo estruturas formais, horários rígidos, duração extensa e inflexível, em troca de recursos adicionais e do encobrimento de uma política local de direito, pela submissão a regras de um poder central inconstitucional. Estas táticas, reconhecidas sub-repticiamente pelo governo federal ao tempo do Ministro Paulo Renato, jamais foram questionadas, pelo fato de o próprio poder central descumprir, com a sua opção política, a Constituição, quando da aprovação da Emenda 14/96 (FUNDEF). No acordo de silêncios, deu-se margem para que vários subterfúgios fossem "tolerados", desde que se levasse adiante a Lei do FUNDEF, francamente inconstitucional e discriminatória com os jovens e adultos (ANDRADE; PAIVA, 2004, p. 12).

A pesquisa realizada no município de Juiz de Fora revelou que a rede municipal também descaracterizou as matrículas da EJA, pois, em sua maioria, foram computadas como se fossem matrículas do ensino fundamental regular, a fim de se receberem os aportes financeiros do FUNDEF. Essa conduta foi a forma encontrada pelo município mineiro para não ser penalizado no que diz respeito ao recebimento dos recursos, possibilitando a seguinte indagação: os alunos da EJA matriculados foram, de fato, beneficiados por um atendimento peculiar?

Os depoimentos coletados nas entrevistas evidenciaram que, naquele contexto, as matrículas da EJA foram atendidas por meio de projetos de aceleração de estudos, os quais, dificilmente, associaram-se à garantia de atendimento peculiar como forma de se assegurar a qualidade de ensino da EJA.

É importante considerar que o levantamento realizado por Volpe (2010) em 24 municípios mineiros revela a inconstância na destinação de recursos para a EJA. Para a autora, há valores muito baixos e outros muito altos, os quais, por sua vez, deixam suspeitas quanto à veracidade da sua aplicação. Sua pesquisa se concentrou nos anos de 1996 a 2006, justamente o período de vigência do FUNDEF que, segundo Volpe (2010, p. 239) foi a "cajadada" final no financiamento para a EJA.

Essa realidade, entre outras, reforçam a falta de ações mais consistentes, que superem políticas de governo e que estejam alicerçadas na institucionalização da EJA. Em que pesem os discursos governamentais, muitas campanhas e programas são planejados e financiados paralelamente ao sistema de ensino, possuindo duração curta, priorizando apenas o "combate ao analfabetismo". Conforme Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008):

> A oferta reduzida e a precária qualidade da educação de jovens e adultos no Brasil podem ser explicadas, em grande medida, pelo fato de que em nenhum momento da história da educação brasileira a modalidade recebeu aporte financeiro significativo, embora em alguns períodos as políticas para o setor tenham se beneficiado de recursos vinculados ou fonte própria de financiamento (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008, p. 46-47).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB),

regulamentado pela Lei nº 11.494 de 2007, ampliou a distribuição dos recursos para toda a educação básica, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, além de contemplar as matrículas da EJA. O fundo possui um mecanismo de repasse similar ao FUNDEF, mantendo a existência de 27 fundos estaduais, porém possui peculiaridades que o diferenciam do antigo fundo. O FUNDEB terá vigência até 2020, totalizando 14 anos.

Tabela 2 - Evolução dos fatores de ponderação do Fundeb (2007-2012)

Nível, etapa ou modalidade de ensino	Fator de ponderação					
	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Creche	0,80	-	-	-	-	-
Creche em tempo integral	-	1,10	1,10	1,10	1,20	1,30
Creche em tempo parcial	-	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80
Creche conveniada em tempo integral	-	0,95	0,95	1,10	1,10	1,10
Creche conveniada em tempo parcial	-	0,80	0,80	0,80	0,80	0,80
Pré-escola	0,90	-	-	-	-	-
Pré-escola em tempo integral	-	1,15	1,20	1,25	1,30	1,30
Pré-escola em tempo parcial	-	0,90	1,00	1,00	1,00	1,00
Séries iniciais do EF urbano	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Séries iniciais do EF rural	1,05	1,05	1,05	1,15	1,15	1,15
Séries finais do EF urbano	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10
Séries finais do EF rural	1,15	1,15	1,15	1,20	1,20	1,20
EF de tempo integral	1,25	1,25	1,25	1,25	1,30	1,30
Ensino Médio urbano	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
Ensino Médio rural	1,25	1,25	1,25	1,25	1,25	1,30
Ensino Médio de Tempo Integral	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
Ensino Médio integrado à educação profissional	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
Educação especial	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
Educação indígena e quilombola	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
EJA com avaliação no processo	0,70	0,70	0,80	0,80	0,80	0,80
EJA integrada à educação profissional	0,70	0,70	1,00	1,00	1,20	1,20

Fonte: Evangelista (2003, p.73).

Para Pinto (2007), o FUNDEB resgatou o conceito de educação básica como um direito, pois nele estão incluídas todas as etapas e modalidades da educação básica. Entretanto, apesar da sua distribuição de recursos ser feita de acordo com o número de alunos matriculados na educação básica, ela está associada a fatores de ponderação diferenciados, os quais devem levar em conta diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica. Esses dados são apresentados na Tabela 2.

A partir da análise da Tabela 2, pode-se questionar se a baixa participação das matrículas dos jovens e adultos na distribuição dos fatores de ponderação não irá contribuir para a manutenção reprimida dessa demanda, uma vez que o FUNDEF já não a contemplava. Para Pinto (2007), não há justificativa, por exemplo, para que o aluno da EJA custe menos que o aluno do regular, a não ser que se tenha como objetivo o oferecimento de uma educação de menor qualidade.

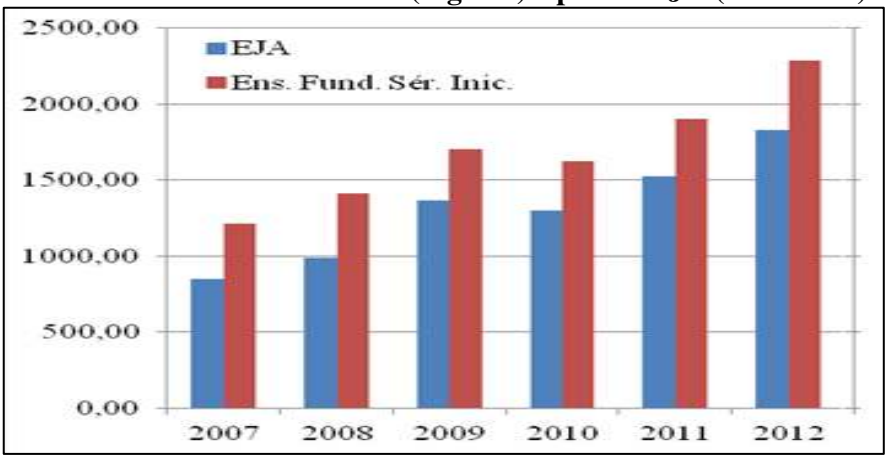
Acreditamos que, quando o aluno opta por essa modalidade de ensino, deveria se beneficiar dos mesmos recursos que os demais. Afinal, os professores, a infraestrutura escolar e os materiais pedagógicos deveriam ser os mesmos que atendem ao ensino fundamental regular. Entretanto, conforme Gráfico 1, no que se refere ao recebimento de recursos do Fundeb pelo município de Juiz de Fora, a comparação entre o valor aluno dos anos iniciais do ensino fundamental com o valor da EJA apresenta expressiva diferença.

O menor valor aluno destinado para a modalidade de EJA com avaliação no processo, apresentada no Gráfico 01, está associada ao baixo fator de ponderação destinado à modalidade.

Além disso, em relação à EJA há um limite quanto à apropriação de recursos para essa modalidade, pois a Lei do FUNDEB prevê um limitador no percentual de arrecadação, até 15% dos recursos do Fundo. Consideramos que essa limitação possa não

prejudicar a ampliação significativa de novas matrículas da EJA. Entretanto, essa medida, associada ao baixo fator de ponderação, é sinal claro de desrespeito aos que não tiveram, outrora, garantido o direito à educação (PINTO, 2007).

Gráfico 1 – Juiz de Fora: Valor aluno do Fundeb para os anos iniciais do ensino fundamental (regular) e para a EJA (2007-2012)



Fonte: Evangelista (2013, p. 96).

Tendo em vista essa determinação, buscamos identificar quais são os valores recebidos pelo mecanismo de repasse do Fundeb que são referentes às matrículas da EJA.

Observando a Tabela 3, verificamos que em Juiz de Fora, a captação de recursos para a EJA sequer chegou a 10% dos valores de repasse do FUNDEB. Tendo em vista o limitador de 15% determinado pela Lei do Fundo, o município ainda possui margem significativa para o atendimento das matrículas dessa modalidade. Essa realidade é similar àquela evidenciada na pesquisa de Di Pierro (2012), em que a proporção de recursos do Fundo destinados à EJA,

no estado de São Paulo, em 2009, foi pouco além de 6% da receita total do Fundo. Para a autora, existia "ampla margem nos orçamentos do Estado e dos municípios para uma eventual expansão nas matrículas públicas" (DI PIERRO, 2010, p. 10).

Tabela 3 – Juiz de Fora: Receita do Fundeb e da EJA (2007-2011)

	2007	2008	2009	2010	2011
Receita total do Fundeb	54.406.932,98	67.402.582,45	72.063.804,78	82.729.752,61	88.968.877,88
Valor por aluno da EJA	851,16	990,52	1.365,61	1.301,88	1.522,44
Receita do Fundeb para EJA	284.287,44	2.988.398,84	6.493.475,55	5.918.346,48	6.356.187,00
Receitas da EJA / Total (%)	0,52	4,43	9,01	7,15	7,14

Fonte: Evangelista (2013, p. 102).

A Lei do FUNDEB também determina que os recursos recebidos pelos municípios, por meio do repasse do Fundo, poderão ser aplicados indistintamente entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, considerando apenas sua prioridade legal de atendimento (art.21, § 1º). Conforme Sena (2008, p.325), "as ponderações podem até orientar, mas não vinculam os gastos", ou seja, por não serem carimbados, não há garantia de que os valores recebidos pela EJA sejam realmente aplicados na modalidade.

Essa determinação pode beneficiar ou não à EJA, pois, mesmo tendo o menor fator de ponderação do FUNDEB, os gestores dos sistemas municipais possuem autonomia para decidir em quais níveis ou modalidades, sob sua responsabilidade, irão aplicar os recursos da educação.

Os descritores usados na prestação de contas do munícipio de Juiz de Fora evidenciam que, apesar de o FUNDEB contabilizar as matrículas da EJA, as despesas com a modalidade não aparecem nos relatórios de prestação de contas. Para Di Pierro (2012, p. 11), essas despesas "permanecem invisíveis sob outras rubricas" e sua "invisibilidade" se deve, entre outros, à folha de pagamento dos professores da EJA e também ao financiamento da infraestrutura escolar. Para a autora:

> Como a maior parte dos docentes e equipes técnico-pedagógicas da EJA no Brasil são também professores da educação básica de crianças e adolescentes que complementam sua jornada de trabalho no período noturno, raramente a despesa com pessoal da modalidade é contabilizada a parte, permanecendo invisível. O mesmo ocorre com o gasto com a construção e manutenção das instalações físicas e equipamentos, que são compartilhados, e contabilizados como despesas do ensino básico de crianças e adolescentes (DI PIERRO, 2012, p. 11).

No que tange ao atendimento de matrículas, os dados preliminares da pesquisa realizada em Juiz de Fora, evidenciavam aumento das matrículas da EJA com avaliação no processo.

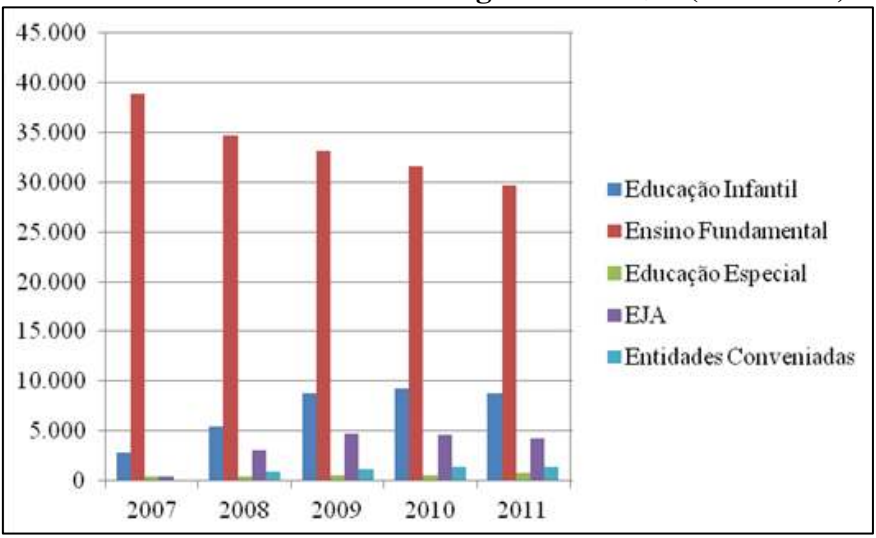
Tabela 4 – Juiz de Fora - Matrículas presenciais da EJA de ensino fundamental com avaliação no processo (2000-2012)

Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Nº de matrículas	0	138	123	374	720	656	105	4526	4755	4546	4175	3651	3214

Fonte: Censo Escolar/ INEP.

Entretanto, a partir das entrevistas coletas durante a pesquisa e também por meio da comparação entre o número das matrículas na modalidade e as matrículas do ensino fundamental regular atendidas no mesmo período (2000 – 2012), percebermos que os dados iniciais retratavam um falseamento da realidade.

Gráfico 2 – Juiz de Fora: Matrículas do Ensino Fundamental nas modalidades regular e de EJA (2000-2012)



Fonte: Evangelista (2013, p. 92).

A partir do Gráfico 2, observamos que no período do FUNDEF as matrículas da EJA praticamente não apareciam, já no primeiro ano de vigência do FUNDEB – 2007 –, a inclusão das matrículas da EJA com avaliação no processo, foi acompanhada, concomitantemente, pela redução das matrículas do ensino fundamental regular. Esses dados retratam as justificativas coletadas

nas entrevistas, de que no período do FUNDEF as matrículas da EJA eram contabilizadas como sendo do ensino fundamental regular, ou seja, a elevação, expressa na Tabela 4, não foi real.

Os primeiros dados obtidos na pesquisa realizada no estado de São Paulo, também revelaram que a inclusão da EJA nos cômputos do FUNDEB não "produziu o efeito indutor esperado em termos de ampliação e qualificação da oferta pública de oportunidades de elevação de escolaridade para as pessoas com 15 anos ou mais, uma vez que as matrículas seguem uma tendência de declínio" (DI PIERRO, 2012, p. 14).

O art. 10 da Lei do FUNDEB determina que apenas as matrículas da EJA com avaliação no processo serão contabilizadas para efeitos de repasse do Fundo, ou seja, as matrículas semipresenciais são desconsideradas. Essa determinação legal justifica a pesquisa realizada por Bremaeker (2007), que constatou, por exemplo, que em 2006 a matrícula de EJA semipresencial caíra 24,2% e a EJA presencial crescera 5,2%.

Em que pese o FUNDEB contemplar toda a educação básica, ainda não contribuiu para a ampliação expressiva das matrículas da EJA, tampouco garante que o dinheiro gerado para a modalidade seja, de fato, revertido para a qualidade desse ensino.

A qualidade da educação é uma primazia firmada em vários documentos legais. Para tanto, uma política de financiamento deve se fazer associar a indicadores de qualidade da educação. Essa sistematização não é tarefa simples, pois envolve diferentes necessidades educativas e, principalmente, as desigualdades entre os alunos e as escolas. Conforme Oliveira e Araújo (2005), criar condições para se efetivar o princípio constitucional do padrão de qualidade de ensino é nova dimensão do direito à educação. "O reconhecimento dessa necessidade não nos exime, pesquisadores da área de educação, do desafio e da responsabilidade de traduzir o

"padrão de qualidade" num conjunto de indicadores passível de exigência judicial" (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 20).

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação iniciou em 2005 um importante trabalho nomeado Custo Aluno Qualidade-Inicial (CAQi), com o objetivo de se definir, por aluno, as quantidades mínimas de insumos indispensáveis para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. A consolidação e aplicação do CAQi seria uma resposta aos princípios estabelecidos na CF de 1988 e na LDB atual, ou seja, sustentaria os insumos necessários para se garantir o direito a uma educação de qualidade.

A matriz do CAQi construída por Carreira e Pinto (2007, p. 12) norteia o esforço de colocar o financiamento entre os desafios que fazem parte da conquista de uma educação pública de qualidade, procurando relacionar recortes de equidade; diferentes etapas e modalidades; os insumos relacionados às condições de infraestrutura, à valorização dos profissionais da educação, à gestão democrática, além dos relacionados ao acesso e à permanência.

Não obstante ser uma pesquisa com recorte temporal, ela traz importantes questões atemporais sobre a temática da EJA, como, por exemplo, futuros debates e pesquisas no sentido de se ampliarem as discussões sobre o financiamento da educação e suas interfaces com o atendimento da EJA. É importante desvelar outros enfoques sobre o tema, principalmente, para se identificar como esses investimentos chegam, efetivamente, aos alunos.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Mediante os apontamentos apresentados ao longo do texto, notamos que o processo de "reforma" do Estado obstaculizou a garantia de direitos conquistados na CF de 1988, como, por exemplo,

o direito à educação para todos. Apesar da qualidade da educação aparecer, na constituição e na LDB de 1996, como princípio a ser assegurado, observamos que as políticas educacionais atuais ainda são frágeis nesse sentido.

Dentro do que era proposta do texto, consideramos o financiamento da educação como o principal aporte para que tenhamos uma educação pública de qualidade. Entretanto, a aprovação e a vigência do FUNDEF contribuíram para baixar o número de atendimento das matrículas da EJA, além disso, muitos governos para não perderem recursos financeiros criaram regras próprias e contabilizaram essas matrículas como se fossem do ensino regular. Essa postura contribui para que as essas características e peculiaridades desses alunos fossem desrespeitadas, pois, em muitos casos, foram atendidos por programas de aceleração de estudos e/ou no ensino regular noturno.

Enquanto política de financiamento que atende a toda educação básica, o FUNDEB contribuiu para que as matrículas da EJA com avaliação no processo fossem contabilizadas. Entretanto, não há veracidade, nem transparência, quanto à aplicação desses recursos na modalidade, então, acreditamos que o Fundo não foi suficiente para que se assegurasse, verdadeiramente, esse atendimento, tampouco permitiu a extinção de formas antidemocráticas, além de pouco colaborar para o maior oferecimento dessa modalidade de ensino.

Apesar do processo de redistribuição dos recursos vinculados à educação desencadeado por meio dos Fundos contábeis – FUNDEF e FUNDEB – ter permitido aumento dos recursos para a educação em muitos municípios, seu processo de aplicação não garantiu equidade no atendimento das matrículas da educação básica. No caso das matrículas da EJA, houve um avanço do FUNDEB, porém a metodologia adotada por esse Fundo permitiu que o valor aluno da EJA seja sempre menor. Esse fato contribui para

que não haja, por parte dos sistemas de ensino, maior comprometimento no sentido de atingir maior e melhor atendimento desses alunos.

Ainda que aprovado o novo FUNDEB, a partir da promulgação da Emenda Constitucional 108/2020, as discussões sobre sua regulamentação não acabaram. Essa nova etapa abre muitos campos de disputa, que requerem muita atenção no que dizem respeito à EJA, entre eles o CAQi, os fatores de ponderação, a valorização dos profissionais da educação e outros.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. B; PAIVA, J. "Políticas públicas de direito à educação de jovens e adultos no RJ: estudos da região metropolitana". **Anais da 27° Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2004.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso 24/08/2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso 24/08/2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 11**, **de 20 de maio de 2000**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso 24/08/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 3, de 15 de junho de 2010.** Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso 24/08/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso 24/08/2022.

BREMAEKER, F. E. J. **O Impacto do FUNDEB nas finanças dos municípios brasileiros**. Rio de Janeiro: IBAM, 2007.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo Aluno-Qualidade Inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Editora Global, 2007.

DAVIES, N. **FUNDEB**: a redenção da educação básica? Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

DI PIERRO, M. C.; VÓVIO, C. L.; ANDRADE, E. R. (coords.). A**lfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

DI PIERRO, M. C. "A configuração do ensino de jovens e adultos no estado de São Paulo sob a vigência do Fundeb: resultados preliminares de uma pesquisa em andamento". **Anais da 35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Porto de Galinhas: ANPED, 2012.

DI PIERRO, M. C. O financiamento público da educação básica de jovens e adultos no Brasil no período 1985/1999. **Anais da 23**°

Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: ANPED, 2000.

EVANGELISTA, A. R. **A EJA no contexto da política de fundos contábeis**: o caso de Juiz de Fora (Dissertação de Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UERJ, 2013.

HADDAD, S. "A ação de governos locais na educação de jovens e adultos". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n. 35, 2007.

HADDAD, S. "A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB". *In*: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

MACHADO, M. M. "A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por 'solidariadade'". **Anais do 21° Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: ANPED, 1998.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. "Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação". **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, 2002.

PAIVA, J. "A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil". **Em Aberto**, vol. 22, n. 82, 2009b.

PAIVA, J. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Editora da FAPERJ, 2009a.

PEREIRA, L. C. B. **A reforma do Estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério do Planejamento, 1995.

PINTO, J. M. R. "A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo". **Revista Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 100, 2007.

RODRIGUES, R. L. "Educação de Jovens e Adultos: tensões e intenções nos processos escolares". *In*: RODRIGUES, R. L. (org.). **A contribuição da escola na trajetória de jovens e adultos**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados, 2010.

SENA, P. "A legislação do FUNDEB". **Cadernos de Pesquisa**, vol. 38, n. 134, 2008.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2007.

SOARES, L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

VOLPE, G. C. M. **O financiamento da Educação de Jovens e Adultos no período de 1996 a 2006**: farelos e migalhas (Tese de Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2010.

CAPÍTULO 3

Projeto de Letramento:
contribuição para uma aprendizagem
significativa na Educação de Jovens e Adultos

PROJETO DE LETRAMENTO: CONTRIBUIÇÃO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Fernanda Lessa Pereira

Este artigo pauta-se na constatação de que muitos dos alunos matriculados em turmas de Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) não sabem usar adequadamente estratégias de escrita na produção de textos dos mais diversos gêneros que circulam em nosso dia a dia. Fundamental é que a escola opte por um trabalho embasado em um projeto de letramento, de modo que as aulas de Português explorem o uso efetivo e consciente de nossa língua materna, instrumentalizando esses jovens e adultos que, embora carreguem uma diversificada bagagem social, oriunda de suas experiências extraescolares, são desvalorizados pela própria comunidade escolar, já que seu histórico é repleto de reprovações ou de abandonos. A valorização do que já sabem é, pois, essencial para resgatar a autoestima e a vontade de eles concluírem seus estudos.

A pretensão deste artigo é demonstrar que o desenvolvimento do alunado está entrelaçado à aplicação de projetos de letramento, a qual trará avanços nas habilidades de leitura e, principalmente, de escrita dos aprendizes que frequentam essas turmas de EJA. O intuito a que queremos chegar é o de obterem-se testemunhos, um gênero textual da ordem do relatar, cujo domínio social é o da memória e o da documentação das experiências humanas vivenciadas, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004). Acerca da capacidade de linguagem dominante, o gênero testemunho se enquadra na representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo. Os contemplados com essa intervenção didática

foram os matriculados em duas turmas de EJA, equivalentes ao oitavo e ao nono anos do segundo segmento do ensino fundamental e pertencentes a um dos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), que fica em Manguinhos, bairro da periferia do município do Rio de Janeiro.

Quanto ao arcabouço teórico-metodológico, elementares são as postulações de Schneuwly e Dolz (2004), as quais nortearam a aplicação de sequências didáticas; de Soares (1999, 2004, 2007) e suas contribuições acerca do letramento; de Geraldi (1997) e seu olhar acerca da produção textual; de Tinoco (2008) e seus postulados acerca da aplicação de projetos de letramento; dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN, 1998), que fornecem recomendações capitais aos educadores; de Durante (1998) e seus conhecimentos sobre a escrita; de Kleiman (2000) e sua definição sobre o uso efetivo e competente da tecnologia da escrita; e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5692/71 e sua suprema contribuição para a modalidade de EJA.

Com nossa escolha pelo trabalho com gêneros textuais, empregamos a contribuição da Teoria do Texto, cujo objeto específico são os processos de construção textual, por meio dos quais os interlocutores criam sentidos e interagem entre si. Clara fica a importância da interação entre educador e seus aprendizes, estando todos envolvidos de modo cooperativo e participativo. Dessa forma, o trabalho realizado com as turmas fez uso de uma pesquisa-ação, também denominada intervenção, pautada nos estudos de Michel Thiollent (2011).

Este artigo, quanto à organização, está dividido em seis seções denominadas: 1) A trajetória da educação de jovens e adultos, em que se abordam os percalços enfrentados pela modalidade de EJA; 2) A problemática do analfabetismo e o letramento em EJA, em que se aborda a importância do uso social, efetivo e consciente da leitura e da escrita; 3) O foco da produção

textual na EJA: a real situação comunicativa, em que se mostra a importância de solicitarem-se produções em que haja interação entre os interlocutores; 4) Etapas até se chegar às produções elaboradas pelos alunos, em que há exposição tanto dos exercícios aplicados às turmas quanto das duas produções escolhidas; 5) Considerações finais, em que há uma reflexão sobre as estratégias utilizadas para a produção do alunado; 6) Referências, em que se apresentam as fontes pesquisadas para a elaboração deste artigo.

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem início na época do Império, com seus primeiros registros de ensino noturno para adultos, e é marcada pelas lacunas do complexo sistema educacional brasileiro.

De acordo com Paiva,

> historicamente, a educação de jovens e adultos vem assumindo concepções e práticas bastante diferenciadas. Da visão ainda muito corrente de que ela se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever, passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos, da presente década, e do aprender por toda vida, as enunciações variaram, deixando, no entanto, no imaginário social, a sua marca mais forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo de infância (PAIVA, 2005, p.27).

De forma sucinta, o trajeto dessa modalidade, cuja visibilidade ainda hoje é mínima pelo fato de a oferta de um ensino formal ser direcionada aos cidadãos das classes socioeconômicas mais baixas, é repleto de embates e de algumas conquistas. Acerca destas, podemos dar destaque às seguintes: implantação do Ensino Supletivo, com direito a um capítulo específico para a EJA, na década de 70; reconhecimento da educação de adultos como um direito de cidadania; ampliação do dever do Estado com a EJA e consequente garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos. Obviamente, tudo isso foram respostas de constantes reflexões sobre que tipo de ensino está sendo ofertado aos que se matriculam nas turmas componentes da EJA. De acordo com Haddad (2007), "a Constituição de 1988 foi o espelho e o resultado desse processo, reconhecendo novos direitos e contemplando novas estruturas e processos de democratização do poder público" (2007, p. 8).

Ademais, profissionais do nível central da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro elaboraram Documentos Norteadores do Programa de Educação de Jovens e Adultos, com o propósito de orientar os professores que lecionam nesta singular modalidade. Nesse documento, citam-se três funções a serem desempenhadas pela EJA: equalizadora, qualificadora e reparadora. Nítida está a correlação desta última, que se refere à possibilidade de acesso à educação básica de qualidade a todos que não puderam concluí-la na idade certa, ao 3° artigo da Nova LDB nº 9.334/96, que propôs

> [...] a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996, p. 1).

Para corroborar este artigo, que visa a valorizar a modalidade da EJA, cujas práticas escolares têm de ter respeito às especificidades de cada aluno, temos a visão de Schneider (2010) de que "na escola de EJA, jovens e adultos explicitam e constituem seus modos de relação com o conhecimento, com o projeto de educação que a sociedade tem para eles e que eles têm para si mesmos e com seus projetos de futuro [...]" (SCHNEIDER, 2010, p. 8-9).

A tese de Schneider (2010) apresenta a dificuldade de jovens e adultos matriculados em turmas de EJA verem a escola como seu lugar, tendo noções de pertencimento ao universo escolar e de inclusão nesse espaço. Essa situação de desrespeito e de descaso com turmas da modalidade de EJA, observada por essa estudiosa, infelizmente está presente na unidade escolar onde foi aplicada a pesquisa. Concluímos que talvez, mesmo sem perceberem, muitos profissionais da educação não fazem um trabalho de conscientização com suas turmas, fato que contribui para a sensação de não pertencimento ao ambiente escolar por parte de muitos estudantes da EJA, o que acaba por levar uma grande parcela a abandonar a escola, aumentando o índice de evasão escolar.

A PROBLEMÁTICA DO ANALFABETISMO E O LETRAMENTO EM EJA

A avaliação da trajetória da EJA, abordada na seção anterior, faz com que se observem situações sociais do passado que se fazem presentes até os dias atuais, já que tais eventos levaram à formação de um hiato em nossa sociedade onde existem dois lados opostos, convivendo diariamente: os alfabetizados e os analfabetos. De acordo com a concepção de Soares (1999, p. 19), "alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da

escrita" (1999, p. 19). Além desses dois tipos, existem jovens e adultos que não conquistaram a competência linguística de saber ler, analisar e produzir seu próprio discurso escrito na idade certa, embora tenham, em seu dia a dia, criado estratégias para sobreviver em um mundo letrado e poliglota, que exige o domínio de uma série de habilidades textuais.

Apesar de tanta problemática, a forma de se obter um diploma de conclusão de etapas da educação básica, que não fora obtido no tempo esperado, é se fazer a matrícula em uma escola de ensino não seriado, ou seja, de modalidade de educação de jovens e adultos, ofertada por municípios e por estados brasileiros, que investem, ainda que sutilmente, no resgate dessa parcela populacional alijada, há tempos, da educação, mas que tem muito a ensinar com suas experiências adquiridas nos mais distintos eventos extraescolares de letramento.

Para compreendermos como pode um cidadão pertencer a um dos níveis de analfabetismo funcional e ainda assim ser letrado, teremos de recorrer aos estudos de Soares, que declara que

> passou a ser usada, particularmente na área acadêmica, a palavra letramento para designar esta outra faceta do processo de inserção no mundo da escrita: uma faceta é a aprendizagem do sistema de escrita (o sistema alfabético e o sistema ortográfico) – a alfabetização; outra faceta é o desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo desse sistema em práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (SOARES, 2007, p. 104).

Essa assertiva mostra que dominar o código da escrita é muito pouco. Os jovens e adultos que não tiveram como frequentar

uma escola na idade certa precisam fazer uso social, efetivo e consciente da leitura e da escrita e, ampliar seus níveis de letramento. Acerca desses níveis, Soares designa que

> a alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento: não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita (SOARES, 2004, p. 92).

Logo, é primordial expor a definição de letramento, conceituado por Soares, da seguinte forma:

> ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos (SOARES, 2004, p. 91-92).

Para que o corpo discente tenha noção de tudo isso, imprescindível é a prática de produção textual, encorajada por meio de um projeto de letramento.

O FOCO DA PRODUÇÃO TEXTUAL NA EJA: A REAL SITUAÇÃO COMUNICATIVA

Os educadores que lecionam em turmas da modalidade de EJA têm de compreender que, embora os seus discentes apresentem

dificuldades para a elaboração de um texto pertencente à modalidade escrita, estes alunos têm características de pensamento letrado, posto que se envolvem em processos de mediação possibilitados pela interação com o meio, principalmente por residirem em núcleos urbanos, e pela função da língua dentro dos variados contextos sociocomunicativos dos quais participam.

Nosso embasamento teórico encontra respaldo em Durante (1998, p. 28), que afirma terem os alunos que compõem essas turmas conhecimentos sobre a escrita como representação da língua, visto que fazem interação com a sociedade letrada. Isso é facilmente comprovado, uma vez que todos os professores sabem que seu alunado interage constantemente com outras pessoas em diversas redes sociais com bastante desenvoltura justamente por não terem a cobrança de avaliação e de sinalização dos inúmeros desvios cometidos.

Tal constatação apenas comprova que a produção escolar necessita de mudanças que estimulem a vontade dos estudantes de escreverem textos que, de fato, tenham um verdadeiro propósito comunicativo e que não sejam, apenas, formas de avaliação. Além disso, exigem-se dos professores novas estratégias de correção que não se resumam a apontamentos em vermelho a cada inadequação à norma-padrão encontrada. Quanto a isso, encontramos embasamento teórico em Geraldi (1997, p. 135), que diferencia o que seja redação, ou seja, textos feitos para a mera avaliação escolar, do que seja produção de textos, que, apesar de serem feitos na escola, são voltados para uma real situação de comunicação. Acreditamos serem estes últimos os únicos que devem ser exigidos aos alunos, visto que ganham nova função, desconstruindo o peso de um desempenho, que normalmente é aquém do esperado. Uma de nossas sugestões é a troca de cartas entre turmas diferentes, o que leva a uma escrita mais leve e descompromissada. Válido é afirmar que esse gênero primário carta certamente faz com que os jovens e

os adultos se interessem em produzir textos, cada vez mais, com a expectativa de um retorno de quem as recebe.

Sendo assim, podemos inferir que a produção de linguagem leva à produção do discurso, sendo este delimitado por uma série de fatores, tais como: o contexto, os conhecimentos e as características dos interlocutores envolvidos na produção de qualquer discurso. Crucial é o alunado entender que, independentemente do tamanho de um texto, o que o faz ser texto é apresentar coerência. Além disso, toda e qualquer manifestação linguística dos discursos se dá por meio de textos; sendo, pois, função do ensino de Português o desenvolvimento da competência textual dos aprendizes, que estarão habilitados a participarem, com a desenvoltura esperada, dos mais diversos eventos comunicativos. Com essas informações, cabe ao professor declarar aos estudantes, usuários da língua portuguesa, que todo texto se organiza dentro de um gênero, que apresenta forma própria. Durante (1998, p. 30) afirma que "os gêneros são determinados historicamente pelas intenções comunicativas nas produções de discursos de uso social. Os textos são ilimitados, tendo em vista as mudanças de uso e a função no processo social e cultural" (1998, p. 30). É tarefa, portanto, da EJA fazer dos alunos usuários que planejam seu discurso, vinculando-o ao objetivo a que se dispõem. Tal recomendação consta dos PCN (1998).

Já que o foco do ensino-aprendizagem na EJA exige a implementação de um Projeto de Letramento, indispensável é sua definição:

> Um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita [...] é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir outro fim, além de mera aprendizagem da escrita (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Essa implementação ganha reforço com a opinião de Tinoco (2008, p. 42) acerca do que seja o objetivo dos projetos de letramento: a resolução de um problema coletivo, tendo como ponto de partida um propósito comunicativo, que neste caso, foi a produção do gênero testemunho.

Esta proposta de projeto de letramento vai de encontro com práticas cuja abordagem faz com que os alunos produzam textos para a mera avaliação do professor, o que afasta os jovens e os adultos das aulas de língua materna e, em nada, contribui para a melhoria do ensino ofertado nas escolas públicas. Baseado nisso, este artigo pretender alterar o preocupante panorama observado em muitas rotinas escolares, de modo que a redação clássica possa ser substituída pela oferta, pelo conhecimento e pela produção de gêneros que fazem parte da vida de nosso alunado.

ETAPAS ATÉ SE CHEGAR ÀS PRODUÇÕES ELABORADAS PELOS ALUNOS

Dentre os gêneros que se enquadram no domínio social de comunicação chamado por Dolz e Schneuwly (2004) "documentação e memorização de ações humanas" (2004, p. 121), optamos pelo testemunho, cuja capacidade de linguagem dominante é relatar, ou seja, tecer a representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.

Quanto ao projeto de letramento implementado, inevitável se fez a aplicação de um procedimento denominado "sequência didática", cuja definição dada por Schneuwly e Dolz (2004) é a seguinte: "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (2004, p. 82). As etapas que compõem uma sequência didática são

estas: apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final.

Relevante é saber que várias foram as etapas a serem superadas até que o corpo discente produzisse seus testemunhos. Como a professora precisava de apresentar exemplos para que os alunos se espelhassem em um texto com bastante semelhança, escolheu um outro gênero, a sinopse, que, por ser pequeno e de fácil leitura, surtiu o efeito desejado: a vontade de os estudantes relatarem as superações de cada um ao longo de suas vidas. Os jovens e adultos presentes foram convidados, portanto, a ler a sinopse de um filme a que muitos já haviam assistido: "Mais forte que o mundo".

Figura 1 – Sinopse do filme Mais Forte que o Mundo



PROFESSORA: Fernanda Lessa

SINOPSE E DETALHES

Não recomendado para menores de 14 anos

Nascido e criado em Manaus, José Aldo (José Loreto) precisa lidar com a truculência do pai, Seu José (Jackson Antunes), que além de se embebedar constantemente ainda por cima bate na esposa, Rocilene (Cláudia Ohana), com frequência. Enfrentando constantemente seus demônios internos, Aldo encontra na luta sua válvula de escape. Acreditando em seu futuro como lutador, ele aceita se mudar para o Rio de Janeiro e morar de favor no pequeno alojamento de uma academia. Lá ele recebe o apoio do amigo Marcos Loro (Rafinha Bastos) e conhece Vivi (Cleo Pires), uma jovem que vai constantemente à academia. Precisando ralar um bocado para se manter, Aldo enfim consegue um voto de confiança do treinador Dedé Pederneiras (Milhem Cortaz), iniciando assim sua carreira no mundo do MMA.

Distribuidor PARIS FILMES

http://www.adorocinema.com/filmes/filme-241667/

Fonte: Acervo próprio.
Nota: Imagem disponível no portal eletrônico: <http://www.adorocinema.com>.

Já que a história de José Aldo em muito se assemelha a de muitos dos integrantes das turmas de EJA, os discentes não sentiram dificuldade em escrever seu próprio testemunho. Sentiram-se, pois, estimulados e capazes de relatar sua própria jornada de vida, repleta de lutas e de superações.

Etapas para instrumentalizar os componentes das turmas foram aplicadas, a fim de serem minimizados inúmeros desvios linguísticos que apareceram na primeira produção. Inicialmente a observação de um enorme quantitativo de inadequações gramaticais pareceu à professora um obstáculo intransponível. Essa constatação, todavia, é apenas uma amostra dos sérios problemas detectados diariamente em textos da modalidade escrita, fato que coíbe a vontade de escrever do alunado. É um excelente e primordial exercício de reflexão para ser feito pelos docentes, que precisam criar estratégias pedagógicas capazes de não retroalimentar as reprovações por que passaram seus alunos até chegarem à modalidade da EJA.

Como meios para se diminuírem os desvios linguísticos encontrados, variados exercícios de correção de textos feitos pelos próprios aprendizes foram trabalhados. Obviamente, com todo cuidado para não se exporem os autores desses textos, fazendo-se, portanto, as devidas modificações. Esses exercícios, contudo, foram importantes ferramentas para que os estudantes percebessem que a revisão faz parte do processo de qualquer produção textual da modalidade escrita. Recorrente é verificar que os aprendizes não estão familiarizados com o indispensável processo de revisão de seus textos, acreditando que uma única versão é suficiente para alcançarem o êxito esperado. Cabe uma outra reflexão sobre o papel do professor em sala, já que este deveria estar estimulando esse movimento de ler e de devolver os textos produzidos, sinalizando as inadequações e oportunizando aos estudantes as mudanças textuais. O que se observa, infelizmente, é um trabalho de correção que desestimula qualquer aluno a produzir textos, que resultam normalmente em notas baixas. Dá-se um grau de importância maior às inadequações existentes em detrimento do conteúdo.

Nas produções avaliadas, nítido está que, além de uma trajetória sofrida de vida, os jovens e adultos matriculados nestas

turmas têm a capacidade de expressarem-se por meio da escrita. Quanto ao conteúdo dos testemunhos, inferimos que é possível ser feita, na escola, uma atividade de produção cujo intuito seja um texto real, que será, de fato, lido por outros usuários da língua.

Os exercícios trabalhados com os componentes das duas turmas do segundo segmento do ensino fundamental foram estes:

Quadro 1 – Exercício para pontuar textos e justificar cada sinal usado

Pontue as orações a seguir e justifique cada emprego de determinado sinal, usando esta legenda:

1) vírgula para marcar vocativo;
2) vírgula para marcar orações independentes;
3) vírgula para marcar ideia de tempo, de lugar, de modo no início da oração;
4) vírgula para marcar ideia de tempo, de lugar, de modo no meio da oração;
5) ponto-final para oração declarativa;
6) interrogação para oração interrogativa;
7) exclamação para oração exclamativa.

a) O que achou aluno de aprender deste jeito Você está conseguindo entenderesta matéria querido
b) No dia de ontem todos os alunos de repente ouviram tiros e tiveram de correrpara o corredor Que desagradável
c) No Brasil a violência cresce absurdamente por quê amigo
d) Sinceramente professora eu acreditava que usar os sinais de pontuação não
e) exigia conhecimentos de regras Que bom que estou entendendo
f) O que acha amigo de eu dar a você uma oportunidade de emprego
g) Os alunos chegaram ao CIEP foram ao refeitório jantaram rapidamente Derepente ouviram muitos tiros Que perigo

Fonte: Elaboração própria.

O próximo exercício visava à percepção da adequada variedade linguística a ser usada com as alterações necessárias, sem descaracterizar a informalidade do gênero bilhete.

Quadro 2 – Exercício para pontuar e para adequar o texto à variedade linguística

Bilhete 1

Querida prof

Sou Ana de Sousa sua aluna do CIEP JK e gostaria de contar à vc o seguinte arrumei um trabalho as noites e porisso não vou ir mas a escola sei que a senhora entende eu por causa de que tá difícil de arruma enprego hoje em dia derrepente Si dé passo ai para lhe dá um abraço muito obrigado por tudo

Ass. Ana De sousa

Bilhete 2

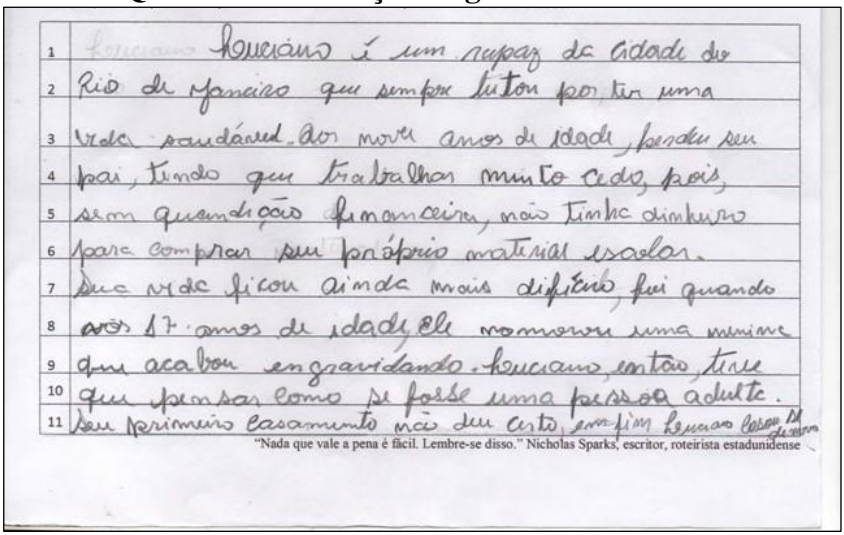
– Oi amiga tudo bem
– Vc soube quem a garota estava fica no com meu amigo é minha prima
– Nossa mãe não sabia
– Mudando de assunto vou pedi uma pizza de mussarela para comer vem prá ca
– Tu sabe que eu ti consideru minha amiga quer vim
– Tô indo, não come tudo me espera
– BLZ

Fonte: Elaboração própria.

Passadas essas etapas de revisão textual, chegou o momento de os estudantes escrevem seus testemunhos em poucas linhas para não haver desculpas ou negativas. Dos textos produzidos, serão expostos dois, que servem de exemplos da capacidade de os estudantes relatarem suas trajetórias de vida.

O primeiro texto explicita o nome do aluno. Eis o nome, identificado na página seguinte:

Quadro 3 – Produção de gênero testemunho



Luciano é um rapaz da cidade do
Rio de Janeiro que sempre luton por ter uma
vida saudável. Aos nove anos de idade, perdeu seu
pai, tendo que trabalhar muito cedo, pois,
sem quandição financeira, não tinha dinheiro
para comprar seu próprio material escolar.
Sua vida ficou ainda mais difícil, quando
aos 17 anos de idade, ele namorou uma menina
que acabou engravidando. Luciano, então, teve
que pensar como se fosse uma pessoa adulta.
Seu primeiro casamento não deu certo, enfim Luciano casou de novo.

"Nada que vale a pena é fácil. Lembre-se disso." Nicholas Sparks, escritor, roteirista estadunidense

Fonte: Acervo próprio.

Com o propósito de revisar o texto, a professora digitou-o e, juntamente com o produtor do texto, fez as mínimas alterações, a fim de não mudar totalmente o que fora escrito pelo aprendiz. Foi uma estratégia que resultou em alívio e em fortalecimento da autoestima do estudante, acostumado a ter seu texto quase que totalmente desfigurado pelas mãos de anteriores educadores.

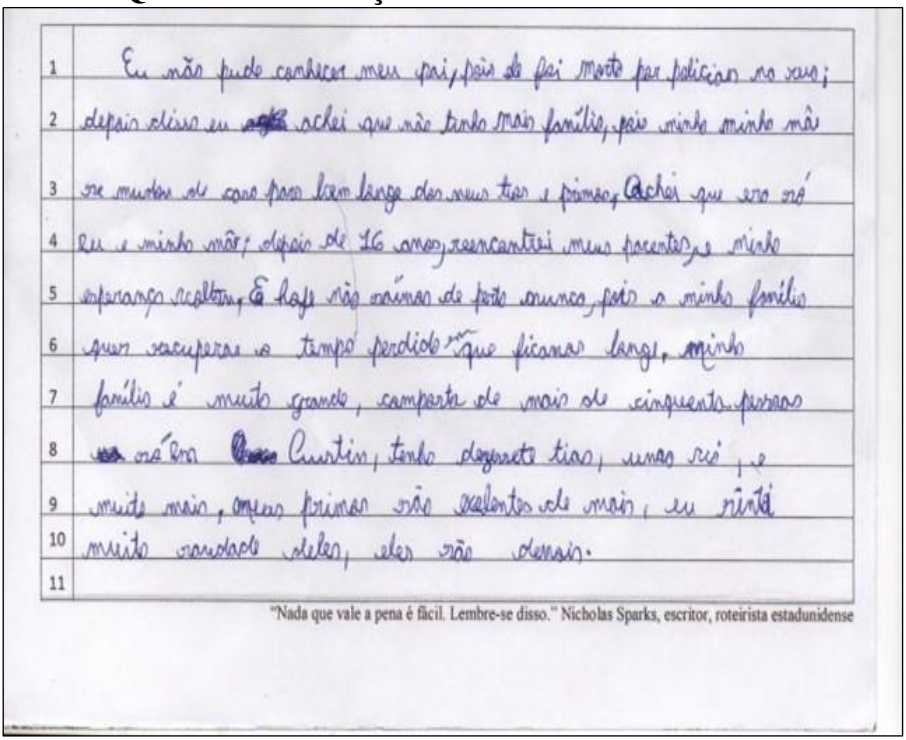
Quadro 4 – Produção revisada de testemunho de aluno

Luciano é um rapaz da cidade do Rio de Janeiro e sempre lutou por ter umavida saudável. Aos nove anos de idade, perdeu seu pai, tendo que trabalharmuito cedo; pois, sem condição financeira, não tinha dinheiro para comprarseu próprio material escolar. Sua vida ficou ainda mais difícil, quando aos 17anos de idade, ele namorou uma menina que acabou engravidando dele. Luciano, então, teve que pensar como se fosse uma pessoa adulta. Seu primeiro casamento não deu certo, mas Luciano se casou de novo.

Fonte: Acervo próprio.

O segundo texto, cuja autoria não está explícita no corpo do texto, encontra-se a seguir:

Quadro 5 – Produção de testemunho de aluno



Eu não pude conhecer meu pai, pois ele foi morto por policiais na rua; depois disso eu achei que não tinha mais família, pois minha minha mãe se mudou de casa para bem longe dos meus tios e primos, Achei que era só eu e minha mãe; depois de 16 anos, reencontrei meus parentes, e minha esperança voltou, E hoje não saímos de perto nunca, pois a minha família quer recuperar o tempo perdido em que ficamos longe, minha família é muito grande, composta de mais de cinquenta pessoas só em Curtin, tenho dezesete tias, uma rio, e muito mais, meus primos são excelentes de mais, eu sinto muito saudade deles, eles são demais.

"Nada que vale a pena é fácil. Lembre-se disso." Nicholas Sparks, escritor, roteirista estadunidense

Fonte: Acervo próprio.

Outra intervenção feita pela professora com a ajuda do aluno, objetivando mudar o mínimo possível e preservando, assim, as escolhas lexicais e sintáticas do produtor do texto é a seguinte, disposta na próxima página.

Quadro 6 – Produção revisada de testemunho de aluno com auxílio da professora

Eu não pude conhecer meu pai, pois ele foi morto por policiais na rua; depois disso, eu achei que não tinha mais família, pois minha mãe se mudou de casa para bem longe dos meus tios e primos. Achei que era sóeu e minha mãe; depois de 16 anos, reencontrei meus parentes, e minha esperança voltou. E hoje não saímos de perto nunca, pois a minha família quer recuperar o tempo perdido em que ficamos longe. Minha família é muito grande, comporta de mais de cinquenta pessoas; só em Austin, tenho dezessete tias, uns tios e muito mais. Meus primos são excelentes demais; eu senti muita saudade deles, eles são demais.

Fonte: Acervo próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa apresentada, pudemos perceber que a intervenção didática, aplicada por meio de um projeto de letramento, favoreceu um progresso notável na participação e na interação dos componentes dessas duas turmas de EJA. Constatamos que esse projeto contribuiu, de modo significativo, para o processo de ensino-aprendizagem dos jovens e dos adultos envolvidos, que se mostraram efetivamente interessados em participar das atividades propostas.

Válido é dizer que a aplicação da sequência didática nas duas turmas foi uma escolha enriquecedora, posto que forneceu à professora, dentre tantas informações, o seguinte: dados capazes de demonstrar o que de fato é apreendido por esses jovens e adultos que frequentam esse tipo de modalidade de ensino; o limite atingido pela educação formal pensada como abertura a novos horizontes para um alunado deveras heterogêneo; a delimitação das arestas que ainda precisam ser aparadas para que, de fato, o estudante que se matricula

nessa modalidade possa ter a garantia de que apreendeu conhecimentos que lhe serão essenciais nos mais diversos eventos de letramento pelos quais passará.

A abordagem metodológica aplicada implica uma visão de que a modalidade de EJA pode e deve ser vista como um ensino tão eficaz quanto ao das turmas seriadas; uma vez que propicia a cada aluno, a seu tempo e modo, ser agente da tão almejada aprendizagem significativa, útil para a ascensão social e, principalmente, profissional desse alunado estigmatizado e com poucas oportunidades de concorrer no exigente mercado de trabalho, que quase sempre é a mola impulsora do retorno desses aprendizes aos bancos escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Planalto, 1971. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 09/04/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 09/04/2022.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. "Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento". *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2004.

DURANTE, M. **Alfabetização de adultos**: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Editora Grupo A, 1998.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1997.

HADDAD, S. (coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovense Adultos**. São Paulo: Editora Global, 2007.

KLEIMAN, A. "O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?" *In*: KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (orgs.). **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: Editora da UFRN, 2014.

PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. **Educação de jovens e adultos**: Direito, concepções e sentidos (Tese Doutorado em Educação). Niterói: UFF, 2005.

SCHNEIDER, S. M. (2010). **Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar**: relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA (Tese Doutorado em Educação). Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SOARES, M. "Letramento em verbete: O que é letramento?" *In*: SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Editora Autêntica, 1999.

SOARES, M. "Letramento e escolarização". *In*: RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Editora Global, 2004.

SOARES, M. "Alfabetização". *In*: PINSKY, J. (org.). **O Brasil no contexto**: 1987-2007. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

CAPÍTULO 4

Como Transformar a Literatura em uma Aliada na EJA e Desenvolver um Currículo Antirracista

COMO TRANSFORMAR A LITERATURA EM UMA ALIADA NA EJA E DESENVOLVER UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA

Giovanna Torres

Juçara Benvenuti

Esse texto apresenta uma experiência realizada com um sarau antirracista realizado na véspera do Dia da Consciência Negra, 19 de novembro de 2019, com os alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS). A atividade buscou potencializar ações de educação para as relações étnico-raciais, especialmente no que se refere ao ensino de literatura. Houve preparação anterior ao dia do sarau, mas neste dia tivemos a culminância da programação com a participação de um convidado especial: Ariel Freitas, ativista, jornalista e poeta, que trouxe a prática de *poetry slams*.

Essa ainda é uma categoria literária pouco reconhecida em ambientes tradicionais e surgiu a partir de competições de poesia falada. Atualmente, o slam "vêm figurando entre as mais inventivas e democráticas práticas da poesia performática em todo o mundo, com notáveis aspectos sociais, culturais, políticos e artísticos" afirma Roberta D'Alva em "SLAM: voz de levante", publicado em 2019.

Com este relato esperamos promover uma reflexão acerca da necessidade de incluir cada vez mais pautas raciais no currículo do ensino básico, pensando especialmente a categoria da EJA, a mais atingida pelas dificuldades de escolarização; assim como pensar nos empecilhos que muitos alunos encontram para acessar uma

ferramenta básica e essencial para o pleno exercício da cidadania: a língua escrita com suas repercussões na literatura.

A atividade proposta aos alunos se desenvolveu na tentativa de aproximação do universo em que vive este público com o meio escolar, isto é, uma condição de quase total oralidade, onde a escrita ocupa um espaço destinado a poucos e em restritos momentos, aqueles em que não é realmente possível ser substituída pelos recursos orais. Então, reconhecer a oralidade como ponto de partida, como busca de aproximação do mundo do aluno para cativá-lo, fazê-lo sentir-se valorizado, perceber sua cultura e, só depois, levar até ele novos conhecimentos reconhecidos pela academia, é a melhor forma de mostrar-lhe que a escola o vê, reconhece seus valores e assim ajudá-lo a achar razões para permanecer na escola.

Para organizar a discussão do assunto aqui tratado e apresentar a experiência realizada, o texto está dividido em breves seções, as quais não pretendem esgotar, mas sim, caracterizar o tema para o entendimento dos tópicos envolvidos. Na primeira seção, intitulada "Relações étnico-raciais e analfabetismo funcional" apresentamos dados sobre as idades dos frequentadores das salas de aula da EJA e acima de tudo a importância do fator ligado às relações que ocorrem entre as idades, etnias e raças, além de discutirmos o analfabetismo funcional; tudo a partir de dados do INEP e do IBGE.

Na segunda seção sob o título " Oralidade e tecnologia no Brasil: do Rádio ao Spotify" levantamos as questões que apontam como a oralidade tem ganhado destaque nos últimos anos através dos recursos audiovisuais da Internet. Como a oralidade ocupa ponto central na vida das pessoas, sugerimos aproveitá-la como recurso nas aulas.

A terceira seção intitulada "Os *poetry slams* no ensino de literatura: um relato de experiência" justifica a presença do slam no

currículo de literatura de um grupo de alunos de Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública.

A quarta seção denominada "Sarau antirracista" apresenta o relato do que ocorreu nas comemorações do dia da Consciência Negra, com a participação de um convidado especial que declamou *poetry slam* e de alunos que participaram recitando poemas escolhidos anteriormente e preparados para apresentação.

Por fim, na última seção, tecemos algumas considerações sobre os resultados dessa experiência e destacamos algumas reflexões que este trabalho suscitou.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ANALFABETISMO FUNCIONAL

O público que recorre à EJA é constituído essencialmente por estudantes com 18 anos de idade ou mais velhos que por variadas razões não conseguiram frequentar ou permanecer tempo suficiente para concluir seus estudos na idade considerada apropriada. Quando as situações de impedimento se amenizam ou desaparecem, este público retorna à escola, na tentativa de acessar o que lhes faltou e que com o decorrer dos anos percebem que faz falta.

Metodologias e currículos para este público têm que ser adequados e equilibrados, inclusive devem ser pensados para cada grupo. Isto quer dizer que não deve haver um plano a ser seguido sempre para todas as turmas, mas sim, a construção precisa ser de acordo com os anseios, necessidades e condições, apuradas pelos professores nos primeiros contatos com a turma.

Com isto em mente, afirmamos que o ensino de literatura deve ser discutido no contexto dos cursos de EJA e justificamos, ainda mais, com a premissa de que os alunos têm acesso às variantes

não prestigiadas da língua e pouco ou nenhum acesso à literatura fora do ambiente escolar.

Além disso, mesmo em meio a tantas mudanças e avanços em relação ao acesso à educação formal, o analfabetismo – absoluto ou funcional – está presente de forma predominante na sociedade brasileira. Outro fator preocupante que nos mostram as pesquisas é que o acesso à leitura e à escrita estão intimamente ligados aos dados da desigualdade racial:

> Na análise por cor ou raça, em 2018, 3,9% das pessoas de 15 anos ou mais, de cor branca, eram analfabetas, percentual que se eleva para 9,1% entre pessoas de cor preta ou parda. No grupo etário 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcança 10,3% e, entre as pessoas pretas ou pardas, amplia-se para 27,5% (IBGE, 2018).

Alguns dados do IBGE de 2010, apontam o Brasil possuía 12.893.141 milhões de pessoas, de 15 anos ou mais, na condição de analfabetas. Entre estas, eram pessoas negras 66,7%. Diante desses números alarmantes, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) constatou que, em 2015, apenas 3.738.852 milhões de pessoas estavam matriculadas em turmas de EJA para conclusão do Ensino Fundamental. Conforme pontuado no artigo *A educação das relações étnico-raciais na EJA*, "os números são reveladores das desigualdades na escolarização em particular da população negra, além de evidenciar que as instituições educacionais não absorvem a demanda real das pessoas focalizadas pela EJA" (PASSOS; SANTOS; 2018, p. 3).

O número de analfabetos poderia ser reduzido se houvesse maior investimento na Educação de Jovens e Adultos no país. No entanto o que se vê é a preocupação com as novas gerações,

esperando que a sucessão geracional se encarregue de acabar com o problema, sem levar em conta o número de pessoas que ficam nesta situação e os anos que demoraria para isso ocorrer. A professora Maria Clara di Pierro que estuda este tema argumenta:

> De um lado, porque a gente continua produzindo analfabetismo, não se trata apenas de um resíduo do passado e os idosos estão vivendo mais. De outro lado, nós temos o analfabetismo funcional mediado pelo sistema educativo. Então, essa esperança 'vamos deixar os velhinhos morrerem para acabar com o problema' é uma ilusão, e não faz frente ao que temos de enfrentar (DI PIERRO, 2019).

Conforme pontuado pela educadora, ainda temos a continuidade de outro problema que atinge dados ainda mais alarmantes: o analfabetismo funcional, definido como a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela. Um estudo que se preocupou em medir esses números é denominado Indicador de Alfabetismo Funcional, elaborado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela Ação Educativa, que determinou apenas 12% da população como "proficiente" e que 29% das pessoas podem ser consideradas analfabetas funcionais, segundo testes cognitivos aplicados em 2002 (habitantes de áreas urbanas e rurais).

Segundo a Agência Brasil (2019), "a proporção de analfabetos funcionais no Brasil totaliza 38 milhões de pessoas. O volume dessa população é maior que quase todos os estados brasileiros, só perde para o total de residentes no Estado de São Paulo (41,2 milhões)".Nesse sentido, é preciso analisar o papel da oralidade na esfera comunicativa do português brasileiro, refletindo acerca das dificuldades no aprendizado de língua portuguesa no país e sobre a falta de um projeto de ensino em esfera nacional. A tese é

que parte do problema advém de distanciamentos existentes entre a língua falada e a escrita e das circunstâncias que se produziram no Brasil para a implementação de um ensino de língua portuguesa pautado em um modelo de uso europeu, que pode ajudar a afastar os falantes do nosso país de sua própria língua nativa.

A solução reside, então, na utilização da oralidade como um mecanismo de acesso à literatura, incluindo temas educacionais que reflitam sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira e implantando as relações étnico-raciais como centrais em todas as disciplinas escolares. É preciso urgentemente falar de práticas de ensino palpáveis para que não se recorra sempre à teoria sem a prática, e os Slams tem – conforme será explicitado mais adiante – a capacidade de unir essas demandas e vem demonstrando seu imenso potencial educacional nas mais diversas etapas do aprendizado escolar, com enfoque especial nos alunos da modalidade de EJA.

ORALIDADE E TECNOLOGIA NO BRASIL: DO RÁDIO AO SPOTIFY

Observamos, na última década, um crescimento acelerado e exacerbado das plataformas audiovisuais da Internet. Em um número cada vez mais exponencial, esses ambientes têm expandido suas abordagens em direção aos jornais, revistas e noticiários, incluindo, em quantidades ainda maiores, os mais variados tipos de produções artísticas e literárias e "democratizando", em certa medida, o acesso a esses conteúdos diversos.

No contexto do Brasil, é preciso levar em consideração a importância das primeiras mídias auditivas, principalmente o rádio, na veiculação não só de notícias, mas também como um grande (e, antigamente, o único) difusor cultural popular, fenômeno que

ocorreu principalmente após a década de 1930, atingindo com maior alcance as classes menos abastadas após o término da Segunda Guerra Mundial. Essa relevância às vezes é desconsiderada, porém é essencial para entender como o sistema de radiodifusão e as músicas educaram muitas gerações, sendo esse veículo extremamente central para a comunicação e informação em um "país de analfabetos", estando, assim, ligadas diretamente a questões que permeiam o uso da oralidade na educação.

Em uma entrevista internacional, Caetano Veloso, quando questionado sobre o porquê de, no Brasil, quando fatos importantes acontecem, os artistas são chamados a se pronunciar, e não os especialistas da área, respondeu que é porque o Brasil é um país de analfabetos. Assim, a música e as grandes mídias educaram e educam grande parte da população, e é por isso que os artistas ficam em evidência sempre que algo precisa ser debatido em esfera nacional.

Em outro momento, Caetano comenta:

> Creio que uma das características mais desafiadoras e inspiradoras do Brasil é o fato de falar português. É o único país das Américas em que se fala português, e um país de dimensões continentais, no hemisfério sul, onde vive a maior população negra fora do continente africano. Sempre cheio de promessas e sempre falido. Esse vínculo linguístico-histórico com Portugal me parece um grande desafio e aumenta nossa responsabilidade de criar algo original no mundo. É uma inevitabilidade da condição do brasileiro (VELOSO, 2014).

A observação do cantor é interessante para nossa discussão, pois acentua a problemática de um ensino de português pautado em

um uso luso-europeu, que dificulta o processo de ensino-aprendizagem da língua. De fato, o radialismo, unido à música popular brasileira, exerceram papéis centrais na comunicação e informação da população em tempos que a imensa maioria não tinha acesso à escolarização, e em que muitos ainda eram analfabetos. A oralidade, então, se ocupava de informar e debater desde os fatos mais rotineiros aos mais complexos, se encarregando também de proporcionar a difusão cultural e o entretenimento.

Dessa forma, o rádio (e, aqui, incluímos a música), segundo Horta "é muito mais um instrumento de ensino do que de educação, é muito mais um meio de transmissão de conhecimentos e comunicados do que um meio de comunicação" (HORTA, 1972, p. 117). Esse papel central de difusão e transmissão de informações foi de extrema importância para a inclusão de analfabetos no debate público, levando conhecimento e mudando perspectivas, podendo, segundo Baumworcel, "participar do processo de mudanças sociais, quando reforça a luta pelos direitos de grupos ou classes sociais (...), assim como da manutenção de padrões estabelecidos, podendo oscilar entre um lugar de reprodução e de transformação" (BAUMWORCEL, 2015, p. 12).

Dito isso, chegamos a um momento crucial da humanidade, em que, apesar de a grande maioria da população mundial ser hoje alfabetizada, a oralidade, começa, novamente, a ocupar um papel central na difusão de informações. Isso se dá tanto pela facilidade de difusão por meio da fala, sendo ela considerada "fluída" e de fácil entendimento, quanto pela falta de tempo ocasionada pelo mundo moderno, que dá pouco espaço para o ócio e para prazeres como a leitura, especialmente nos casos de trabalhadores terceirizados e subutilizados, atingidos por cargas horárias imensas e jornadas pesadas de trabalho.

Vale lembrar ainda que, na modalidade EJA, a oralidade ocupa um lugar especialmente importante por ser constituída

predominantemente por um público que atua nos trabalhos e profissões de base e por conta dos altos níveis de analfabetismo antes mencionados. Além disso, é importante lembrar de outro fenômeno relacionado à aquisição da leitura e da escrita que não se vincula diretamente com o grau de escolarização: o letramento, entendido como o uso social da língua em atividades de leitura e escrita, na vertente defendida por Magda Soares (1998; 2003).

Oralidade e letramento são práticas sociais complementares de uso da linguagem. As regras da língua surgem a partir dos usos, ou seja, é da oralidade que surge a escrita e não o contrário. A escrita não deixa de ser uma tecnologia essencial para a sobrevivência no mundo moderno. Porém, a sociedade brasileira em si se constitui em uma esfera que não é letrada, que consome arte, cultura e informação de uma forma oral e visual (telenovelas, televisão, rádio) justamente por conta dessa falta de letramento da população. Assim, a escrita não pode ser vista como representante da fala porque não reproduz muitas coisas que envolvem a oralidade. Os usos e papéis que a escrita e a leitura exercem na sociedade que configuram o "letramento". Assim, letramento não é sinônimo de alfabetização, pois inclusive os analfabetos estão inseridos na esfera de letramento quando vão pegar um ônibus, por exemplo. O letramento é entendido, então, como um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos mais imediatos.

Esse pensamento grafocêntrico, que concede apenas à escrita um lugar de destaque e de legitimidade em detrimento da oralidade, é refletido por Eugênio Freire, e tem, segundo ele,

> teor paralisante aos iletrados por meio da propagação do entendimento que os analfabetos (ou pouco alfabetizados) encontram-se distantes do pensamento lógico, reforçando a valoração negativa desse grupo

> que, geralmente associado a classes de menor renda, já se vê costumeiramente agredido por valores desabonadores e privações (FREIRE, 2013, p. 42).

Apesar disso, plataformas como o Spotify vêm se difundido e ganhando destaque principalmente entre a chamada Geração Y (os *millennials*), sendo, no Brasil, a plataforma de *streaming* (acesso online a um catálogo de músicas ilimitado em distribuição digital) número 1, com percepção mais alta entre os adolescentes. Além do recurso de distribuição musical ilimitada com *playlists* direcionadas por uma curadoria que seleciona e guia a experiência do usuário de acordo com seu perfil, temos o crescimento de recursos informativos e literários nessa mesma plataforma: os *podcasts*. Eles são, nada menos do que, um recurso de áudio transmitido por meio da Internet, sobre os mais variados conteúdos, como livros, meditações, poesias, aulas de idiomas estrangeiros e até mesmo notícias jornalísticas diárias (Spotify e Folha possuem desde março de 2020 um novo podcast em parceria com notícias, inicialmente sobre o coronavírus)[7].

Essa retomada histórica feita até aqui acerca da trajetória da oralidade na EJA (passando pela alfabetização) e o espaço que ela ocupa na sociedade contemporânea atual (exemplificado a partir do advento das rádios e do Spotify) tem o objetivo de demonstrar o poder que a voz humana tem e a força que sua mensagem chega ao receptor, carregando uma série de experiências pessoais e proporcionando o envolvimento com seu discurso, como é explicitado na citação que se segue:

[7] Disponível em: <https://www.tudocelular.com/android/noticias/n154066/spotify-estreia-podcast-coronavirus-folha.html>.

> Sua mensagem chega ao receptor como uma impressão de experiência pessoal, proporcionando um envolvimento com seu discurso, que permite ao ouvinte criar imagens e gerar emoções. A voz humana persuade por expressar o sentimento humano, independentemente do conteúdo das palavras que são ditas. A voz humana é um termômetro infalível das emoções e é a voz que contribui para dar "imagem" às palavras (BAUMWORCEL, 2015, p. 5).

A poesia e a literatura, não obstante, tomam formas totalmente diferentes quando interpretadas de forma oral, podendo carregar força, emoções e dando ainda mais literariedade às palavras antes escritas. Envolvem e seduzem o interlocutor, fazendo com que a mensagem chegue ainda mais longe, e inclui entre seus ouvintes os que antes eram especialmente excluídos dessa arte: os analfabetos. Dessa forma, a seguir investigaremos as raízes dos *poetry slams* para compreender melhor como o movimento foi utilizado na aprendizagem escolar de nosso relato de experiência, investigando seu potencial literário e suas contribuições à oralidade.

OS *POETRY SLAMS* NO ENSINO DE LITERATURA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

O movimento literário denominado *poetry slam* surgiu em 1986, em Chicago, a partir da iniciativa de um bar de deixar o microfone aberto para que as pessoas pudessem declamar seus textos, criando um encontro não só artístico, mas que atravessasse temas delicados, muitos de cunho socioculturais. Como bem descreve D'Alva:

> sua popularização se deu como uma resposta à ideia elitista de que a poesia seria um gênero restrito aos círculos acadêmicos; que pertenceria exclusivamente a um ou outro determinado grupo social específico; ou mesmo que existiria somente enquanto manifestação escrita (D'ALVA, 2019, p. 270).

Os *poetry slams*, então, ou simplesmente slams, ganharam força a partir dessa iniciativa única de democratizar o acesso à literatura e à poesia, fazendo uso da autoria e da livre expressão poética, agregando consigo vários fatores cênicos e contando com a participação do público envolvido. Essas apresentações podem ser figuradas em diversos formatos, nos quais precisam ser utilizados textos autoriais e curtos, declamados de forma rápida (3 a 5 minutos), sem nenhum acompanhamento musical, figurinos ou adereços e, geralmente, tem a participação de um júri escolhido aleatoriamente entre o público. Seu formato é orgânico e se utiliza das ferramentas mais básicas da comunicação: a voz, o gesto e a palavra.

O enorme potencial dos slams enquanto movimento social, cultural e artístico se dá por seu uso como uma plataforma de expressão literária e poética livre, que agrega uma diversidade nunca antes relatada nesse meio. O movimento não está dissociado de seu caráter extremamente político na medida em que inclui os antes excluídos e dá voz aos antes silenciados. Segundo D'Alva:

> a auspiciosa junção de política, arte, entretenimento e jogo, somada à sua vocação comunitária, fazem com que os slams sejam celebrados em comunidades no mundo todo, com realidades completamente distintas (D'ALVA, 2019, p. 271).

Pensando em todo esse potencial como ferramenta de expressão, parece natural perceber que os *slams* estão muito além de serem somente uma forma de entretenimento, pois se configuram como um grande mecanismo de formação educacional. Sua relação com a oralidade é particularmente especial e, pensando na realidade objetiva de nosso país em termos de alfabetização e leitura, é compreensível que eles ocupem aqui um grande espaço, preconizado principalmente pelo público jovem e periférico, em um momento tão crítico na esfera política da nossa sociedade, como complementa D'Alva, na citação a seguir:

> Em um momento em que as forças conservadoras se levantam e tentam agarrar-se aos velhos dogmas e posturas, buscando desesperadamente manter o estado de opressão estabelecido, há, em curso, também um levante de manifestações da poesia popular urbana, principalmente a falada e performática. Os *slams* de poesia vêm se proliferando em grande progressão, organizando vozes que emanam do povo em ágoras democráticas e auto-geridas [sic]. Vozes que, juntas, transformam em realidade a possibilidade do encontro, do debate e da celebração (D'ALVA, 2019, p. 271).

Parece-nos ainda mais evidente sua correlação com a modalidade de ensino da EJA, que, conforme explicitado ao longo do texto, assume características majoritariamente populares por conta de seu público, muitas vezes, marginalizados por seus saberes e que possui pouco ou nenhum acesso à literatura escrita. O slam passa, então, a aproximar públicos cada vez maiores da poesia e da literatura, que antes eram considerados gêneros entediantes, pacatos e incapazes de gerar interesse, em uma década em que cada vez mais nossos jovens e adultos se distanciam dessas categorias, e preenche

uma enorme lacuna que resulta da falta de acesso. Intencionando demonstrar de forma prática como os slams podem ser bem utilizados dentro ambiente escolar e seu enorme potencial de ensino, a seguir temos nosso relato de experiência realizado durante um sarau antirracista no CAp/UFRGS.

SARAU ANTIRRACISTA

O Colégio de Aplicação da UFRGS está sediado no Campus do Vale e atende estudantes desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio nas duas modalidades de ensino: regular e EJA. A escola prioriza atividades interdisciplinares, e por sua gênese e um de seus princípios, a formação de professores, recebe permanentemente alunos das graduações que visam a fazer estágios, serem bolsistas (monitoria e Iniciação Científica) ou colocar em prática algum de seus projetos sob supervisão dos professores do CAp. Isso faz com que a escola se destaque entre rankings na qualidade da educação, pois investe nas ideias inovadoras da juventude universitária e na autonomia de seus alunos, além de priorizar sempre a formação do pensamento crítico dos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade.

Os professores, unidos aos gestores da escola, sempre realizam atividades de conscientização durante todo mês de novembro, no qual dia 20 é celebrado o Dia da Consciência Negra. Em 2019, a iniciativa mais expressiva na modalidade da EJA foi a realização do sarau antirracista, concretizado na véspera do dia

consciência negra, no dia 19 de novembro. A atividade[8] buscou potencializar ações de educação para as relações étnico-raciais, especialmente no que se refere ao ensino de literatura.

Levando-se em consideração a capacidade dos *poetry slams* de educar e aproximar os alunos da literatura e da arte, surgiu a ideia de convidar para o sarau o ativista, jornalista e poeta Ariel Freitas, uma figura atuante na militância negra jovem portoalegrense. O convidado trouxe, então, a prática dos slams, e declamou seus textos autorais que emocionaram os estudantes ali presentes e posteriormente encorajou-os a participar da prática poética.

Ariel deu início a sua apresentação com uma declamação que dizia o seguinte:

> Mano, eu virei famoso! (...)
> Por onde tu anda,
> tem seguranças te seguindo
> e câmeras te apontando?
> anda comigo em festas,
> shoppings e supermercados
> que verás prova da minha fama.
> Complicado né? As câmeras
> deveriam nos dar visibilidade,
> e não ser uma forma de restringir

[8] O sarau foi idealizado por iniciativa dos professores do Bloco de Humanidades que oferecem a Oficina Intervenções. Somada à proposta inicial, outras participações foram se aderindo como a dos professores e bolsistas do Bloco de Comunicação, que ampliaram a atividade com convidados externos ao CAp e trouxeram o slam para o evento.

os nossos corpos pela cidade.
(FREITAS. Informação verbal[9])

E ele segue, dizendo:

Aprendi que, sou burro demais para academia,
acadêmico demais para a periferia.
Esses são espaços sociais e
contradições que enfrento no meu dia a dia.
Eu quero muito mais do que uma universidade
com portas abertas que já é pública,
eu quero que a pretinha retinta de black
entenda que sua beleza é única.
Eu quero que o pretinho, com dread ou sem,
entenda que não precisa mirar no horizonte,
pois ele nasceu para ir além. (...)
Eu sou um jovem príncipe negro de 23 anos,
vivendo a vida com medo dos 23 minutos,
pois tenho mô medo de ver minha coroa
colocar no facebook: LUTO.
(FREITAS. Informação verbal)

As palavras do convidado foram especialmente tocantes no contexto do Dia da Consciência Negra. A declamação, a

[9] Informação oral obtida em sarau proferido por ocasião do Dia da Consciência Negra no Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp-UFRGS, 2019).

gesticulação e a voz possuíam uma força enorme que expressava a representatividade e a necessidade de incluir no âmago das instituições de ensino básico um debate aberto e essencial sobre a questão racial no Brasil. Esses espaços precisam ser consolidados.

Com muitas palmas, Ariel seguiu sua apresentação. A partir dele, nós, do setor de língua portuguesa, incentivamos outros alunos a declamarem poemas. Depois da identificação quase imediata de alguns estudantes com a fala de Ariel, o aluno Thiago escolheu declamar um texto do próprio convidado, que está com trechos transcritos a seguir:

> Ser negro no Brasil é viver com a cabeça recheada por números.
>
> Eu odeio números. Sempre odiei, mas eles não deixam que eu minta.
>
> Ser negro no Brasil é rezar pra chegar vivo aos 30.
>
> (...) Agora, se eu fizer uma pergunta, vou cutucar sua ferida.
>
> Me diz aí, quantos professores negros vocês tiveram na vida?
>
> (FREITAS, 2017).

A forma como essa apresentação fez todos os presentes refletirem sobre os seus próprios lugares sociais e o papel que isso desempenha para a manutenção do racismo estrutural foi impressionante. Apesar de o tema ser constantemente debatido pela instituição de ensino que, como já citado, é politizada e busca incluir essas pautas no currículo, a apresentação trouxe uma força enorme

para o debate e deu motivação para que mais alunos se pronunciassem. Depois disso, outras três alunas da EJA foram encorajadas a fazer leituras em voz alta dos escritos da Djamila Ribeiro, da Carolina de Jesus e da Conceição Evaristo.

A aluna Paula, que estava cursando o Ensino Médio, declamou para os colegas o seguinte poema:

> (...) A minha voz ainda
> ecoa versos perplexos
> com rimas de sangue
> e fome.
> A voz de minha filha
> recolhe todas as nossas vozes
> recolhe em si
> as vozes mudas caladas
> engasgadas nas gargantas.
> A voz de minha filha
> recolhe em si
> a fala e o ato.
> O ontem – o hoje – o agora.
> Na voz de minha filha
> se fará ouvir a ressonância
> O eco da vida-liberdade.
> (EVARISTO, 2008, p. 10-11).

Já Desirée Shayane, aluna do Ensino Fundamental, leu o trecho de Carolina Maria de Jesus, que está a seguir:

> […] A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós, quando estamos no fim da vida, é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro" (JESUS, 1960, p. 143).

Registro fotográfico de alguns momentos do sarau antirracista, mostrando integração dos diferentes níveis de escolarização (todas as séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da EJA) com os professores e convidado especial.

Figura 1 – Sarau Antirracista



Fonte: Acervo próprio. Nota: Da esquerda para a direita: a aluna do Ensino Médio da EJA, Paula Guedes, declamando Conceição Evaristo; o escritor Ariel Freitas, declamando poemas autorais; e a aluna do Ensino Fundamental da EJA, Desireé Shayane, lendo Carolina Maria de Jesus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse relato de experiência trouxe a reflexão acerca da necessidade de olhar para as demandas que surgem no debate público, especialmente do que diz respeito ao racismo estrutural e a representividade negra nas instituições.

Demonstrou, também, a forma como a juventude se reinventa e cria aparatos de fala e novas expressões de arte, como a prática do *Slam*, que tem crescido e se consolidado principalmente pelo seu alcance e pela forma como consegue transmitir e propor debates entre os mais jovens, trazendo o lugar da oralidade e da escuta na educação.

Reflete, ainda, de maneira eficaz, formas inovadoras de ensinar poesia e literatura no ensino básico, e levar a arte e a cultura periférica para dentro do currículo escolar, pensando em aproximar o ensino da realidade dos alunos e acrescentar subsídios para suas trajetórias pessoais e acadêmicas, estimulando a criatividade, autonomia e autoria dos mesmos.

Todo esse movimento inovador também pode ser visto como uma forma de integração curricular entre as diversas matérias ensinadas, em especial no que diz respeito à Língua Portuguesa, Literatura, Arte e Teatro, visando aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através de um currículo em torno de problemas e de questões significantes, solucionando os empecilhos advindos de uma educação segmentada.

O lugar da EJA no ensino básico e suas singularidades curriculares também são questões norteadoras desse relato de experiência, que busca demonstrar, por meio das evidências aqui colocadas, a necessidade de reinventar as grades curriculares dessa modalidade, promovendo a interdisciplinaridade e fazendo bom uso

da herança cultural desses alunos, pensando na definição dada por Bourdieu para capital cultural (BORDIEU, 1998). Segundo o mesmo, os detentores do "capital cultural", ou conhecimento erudito, possuem mais facilidade ao se depararem com o mesmo tipo de conhecimento nas instituições escolares, enquanto os que não o tem acabam sendo marginalizados no ensino regular, e a escola passa a ser, então, uma grande reprodutora de desigualdades sociais. O movimento de olhar para os saberes dos alunos e trazê-los para sala de aula desconstrói o ciclo reprodutor de desigualdades e contribui para o processo de ensino-aprendizagem desse alunado.

Se faz, ainda, necessário dar continuidade a esse projeto em sala de aula, investindo em um ensino de literatura mais dinâmico e atrelado às vivências dos alunos, podendo até mesmo correlacionar o ensino de poesia, *slam* e música popular brasileira, por exemplo.

Como o semestre estava terminando, não houve tempo hábil para a realização de um questionário para obtenção de um feedback dos alunos acerca dessa experiência, ou para dar continuidade ao projeto em sala de aula, novamente impedido de continuar em 2020, devido à pandemia de coronavírus que enfrentamos. Porém, é uma experiência que deve ser retomada e pretendemos dar continuidade ao projeto, investindo cada vez mais na autoria desses alunos e na capacidade de criação poética sobre suas próprias trajetórias, bem como refletindo sobre a criação de um currículo antirracista para o ensino de língua portuguesa e literatura.

Assim sendo, concluímos que é possível explorar as subjetividades dos alunos em suas trajetórias e performances, mudando paradigmas e dando autonomia para os mesmos interpretarem, declamarem e contarem suas histórias, sem deixar de propor debates essenciais para a sociedade. É urgente pensar em formas de reinventar o ensino de literatura, e com a mesma urgência precisamos trazer pautas antirracistas e colocar propostas de ensino

em vigor que levem em consideração esse debate tão importante para compreendermos o mundo.

REFERÊNCIAS

BAUMWORCEL, A. "As escolas radiofônicas do MEB". **Anais do VI Congresso de História da Mídia**. Niterói: UFF, 2008.

BORDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

COSTA, G. "Analfabetismo resiste no Brasil e no mundo do século 21". **Agência Brasil** [2019]. Disponível em: <www.agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em: 14/08/2020.

D'ALVA, R. E. **SLAM**: voz de levante. São Paulo: Editora Rebento, 2019.

FREIRE, E. P. A. **Podcast na educação brasileira**: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação (Tese de Doutorado em Educação). Natal: UFRN, 2013.

FREITAS, A. "Ser negro no Brasil". **Portal Eletrônico Medium** [2017]. Disponível em: <www.medium.com>. Acesso em: 14/08/2020.

HORTA, J. S. B. "Histórico do rádio educativo no Brasil (1922-1970)". **Cadernos da PUC**, n. 10, 1972.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. “PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem”. **IBGE** [2018]. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 14/08/2020.

PASSOS, J. C.; SANTOS, C. S. “A educação das relações étnico-raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica”. **Educação em Revista**, vol. 34, 2018 .

SOARES, M. “Letramento e escolarização”. *In*: RIBEIRO, V. M. (orgs.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Editora Global, 2003.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.

CAPÍTULO 5

EJA e Ensino de Leitura em Língua Portuguesa:
Estudo em Documentos Curriculares em Araguaína (TO)

EJA E ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA PORTUGUESA: ESTUDO EM DOCUMENTOS CURRICULARES EM ARAGUAÍNA (TO)[10]

Míriam Martinez Guerra

Ao considerarmos "letramento"[11] como parte intrínseca da linguagem, poderemos trazer para um primeiro plano a ideia de que "todo o programa de letramento do mundo, toda iniciativa de letramento, todo programa governamental [...] tem por detrás uma teoria sobre linguagem e também uma teoria sobre letramento. Frequentemente eles não são explicitados, mas eles estão lá para serem descobertos" (BARTON, 1994, p. 3).

Com base nas palavras de Barton (1994), objetivamos investigar a perspectiva de letramento predominante em dois documentos educacionais, a partir da noção de leitura e de ensino de leitura presentes nesses documentos, que se destinam a orientar o ensino de língua portuguesa aos estudantes do ensino fundamental da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na cidade de Araguaína, localizada ao norte do estado do Tocantins, a saber a "Proposta Curricular: Educação de Jovens e Adultos", doravante

[10] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: GUERRA, M. M. "Sobre a noção de leitura e de ensino de leitura em documentos curriculares no contexto de ensino de língua portuguesa do ensino fundamental na EJA da cidade de Araguaína – TO". *Revista Linha Mestra*, vol. 16, n. 46, 2022.

[11] O conceito de letramento defendido neste trabalho advém da perspectiva sociocultural dos Estudos de Letramento.

PCEJA, (TOCANTINS, s. d.) e o "Referencial Pedagógico para a EJA (2015 - 2020)" (ARAGUAÍNA, 2014)[12].

O PCEJA é o documento estadual que informa sobre parte da história da EJA tocantinense, traz princípios teórico-metodológicos com foco no ensino de adultos e orientações para áreas e disciplinas, com indicações de eixos de conteúdos, competências e habilidades. Em tese, esse documento respalda teórica e metodologicamente documentos curriculares municipais para o nível fundamental da EJA tocantinense, tal como o Referencial Pedagógico produzido no âmbito da Secretaria de Educação Municipal da cidade de Araguaína. Já o Referencial Pedagógico para a EJA araguainense tem caráter instrumental, apresentando somente uma grade de conteúdos e habilidades, previstos por segmento e por bimestre. Na apresentação desse documento encontramos a definição de que ele é "um documento norteador que tem por finalidade enfatizar os pressupostos de cada disciplina, definindo as práticas educativas [...]" (ARAGUAÍNA, 2014).

Este trabalho trata-se de parte de uma pesquisa, em nível de doutorado[13], um estudo de caso vinculado à abordagem qualitativa-interpretativista de pesquisa e que foi desenvolvido no campo dos Estudos de Letramento (BARTON, 1994; KLEIMAN, 1995; STREET, 1984), na perspectiva da Linguística Aplicada.

O texto está organizado em três seções, a primeira evidencia concepções pedagógicas contidas nos referidos documentos

[12] A Proposta Curricular para a EJA foi cedida à pesquisadora pela Diretoria de Ensino de Araguaína e o Referencial Pedagógico para EJA (2015-2020) local foi cedido pela Secretaria Municipal de Educação de Araguaína (TO).

[13] A pesquisa, intitulada: "Letramentos de jovens e adultos tocantinenses", foi desenvolvida no âmbito do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP), no campo da Linguística Aplicada e que teve como foco eventos e práticas de letramento desenvolvidos em aulas de língua portuguesa, junto a educandos do ensino fundamental - anos finais, da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos ofertada em uma escola pública municipal da cidade de Araguaína (TO).

educacionais e que orientam o ensino de leitura da disciplina de língua portuguesa na EJA araguainense.

Na segunda seção, o foco está nas sugestões metodológicas contidas nos documentos analisados para o ensino de leitura no ensino fundamental da EJA araguainense.

E, a terceira seção expõe algumas implicações que as proposições didáticas presentes nesses documentos trazem para as aulas com foco na leitura, mobilizadas no âmbito do ensino de língua portuguesa na EJA do ensino fundamental no local investigado.

CONCEPÇÕES NORTEADORAS DO ENSINO DE LEITURA NA EJA LOCAL

A relevância por buscarmos evidenciar quais abordagens, concepções e princípios estão por detrás das orientações metodológicas e curriculares contidas nos documentos educacionais em análise se dá com base na hipótese de que os conceitos e autores que compõem o texto de um documento educacional direcionarão a compreensão do leitor (quase sempre um educador(a)), por exemplo, quanto à noção de leitura sustentada no documento e defendida para o planejamento do ensino da modalidade em foco.

No caso do Referencial Curricular para EJA da cidade de Araguaína, podemos notar o reconhecimento de que o documento se configura um norte para os educadores da EJA, ligados a rede pública municipal, em suas atividades e tarefas didáticas cotidianas:

> Este documento é de considerável importância para o desenvolvimento do planejamento das Escolas Municipais de Araguaína, pois *ele orienta os*

> *professores quanto aos conteúdos e habilidades* a serem desenvolvidos em cada período da EJA, [...] a presente proposta está direcionada para ajudar os professores no seu *planejamento diário* (ARAGUAÍNA, 2014, destaques nossos).

No entanto, o foco desse documento municipal recai num inventário de conteúdos e habilidades, visto que não há menção de abordagens teórico-metodológicas que nortearia o ensino na EJA local, e poucas são as vezes em que um conceito aparece citado em seu texto, denotando ausência de posicionamento ratificada pela maneira genérica como prescreve o trabalho didático do professor – algo ligado a uma "grande variedade de concepções pedagógicas" (ARAGUAÍNA, 2014). É deixado para o leitor(a) a compreensão do que seria a grande variedade de concepções que supostamente sustentariam seu trabalho didático em sala de aula.

A ausência de abordagem teórico-metodológica para o ensino na EJA, no documento municipal, reforça a necessidade de o professor(a)-leitor(a) se respaldar no documento estadual (PCEJA), se quiser compreender em quais princípios teóricos a EJA local está ancorada e quais abordagens metodológicas são sugeridas para seu trabalho.

No PCEJA encontramos princípios que fundamentam a educação para adultos, tais como a abordagem vigotskiana, piagetiana, freinetiana e freiriana de educação. Mas, apesar desse documento informar abordagens e princípios que sustentam o ensino para jovens e adultos, ele cita, mas não esclarece, o conceito de Andragogia e o princípio de educação ao longo da vida[14], o que seria relevante para que o educador(a) conhecesse o "fio discursivo" pelo qual a educação para jovens e adultos da EJA é concebida/planejada

[14] Conceito difundido no país a partir das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEA).

pelas "agências de letramento" (KLEIMAN, 1995) ligadas ao ensino básico local.

O PCEJA traz concepções teóricas que buscam superar a abordagem behaviorista de ensino e aprendizagem (abordagem que fundamentou a orientação estruturalista muito presente no ensino de língua até as décadas finais do século XX), por exemplo, ao mencionar a ideia de aluno-agente e trazer pressupostos socioconstrutivistas, como a abordagem vigotskiana, no que tange a aspectos universais do desenvolvimento humano, tal qual a relevância de o ambiente (o "meio") ser elemento relevante ao contexto de ensino e aprendizagem.

Nota-se também que as contribuições de Paulo Freire são centrais no documento, fundamentam a proposta curricular, dando suporte à construção de estratégias metodológicas para o ensino na EJA tocantinense e, por conseguinte, essas contribuições norteiam o ensino de leitura em aulas de língua materna:

> Partindo da *visão freireana* de que *o aluno* não apenas *sabe da realidade em que vive*, mas também *participa de sua transformação* é que o ensino de linguagens e códigos, na escola, direcionado ao aluno da EJA no Estado (TOCANTINS) deve ser uma constante busca de estratégias para *estimular nesses alunos o gosto pela leitura*, o interesse pelas possibilidades de uso que a língua, a arte, e a expressão corporal possuem e oferecem (TOCANTINS, s. d., p. 49-50, destaques nossos).

Levar em consideração que o aluno é agente no ensino está em acordo com os pressupostos contidos nas abordagens sociointeracionistas, nas quais há o reconhecimento de que o indivíduo interage nas relações sociais, num tempo e espaço

histórico determinado, por meio da linguagem e isto fica bastante claro quando o documento aponta a necessidade de que: i) o aluno é tido como agente do processo de ensino-aprendizagem, ii) o ensino escolar deve ser pautado por estratégias metodológicas que visem estimular o aluno a ler (ter "gosto pela leitura") e a utilizar diferentes modos de uso da língua de maneira autônoma. Percebe-se a preocupação por planejar o ensino na EJA, inclusive o ensino de leitura, com base nos interesses do aluno ("é fundamental que a escola […] pense no público e no que ele gostaria de receber" (TOCANTINS, s. d., p. 49), tal qual a perspectiva freiriana orienta.

O princípio freiriano explícito no PCEJA clarifica ao leitor(a) a relevância de se estabelecer diálogo entre os saberes escolares e os que os participantes trazem para as interações na aula. No documento, a ideia de considerar as experiências vividas pelo estudante é tida como ponto de partida para os aprendizados escolares:

> A Educação de Jovens e Adultos tem no ideário freireano sua gênese, no qual o processo educativo parte do exame crítico da realidade e da possibilidade de sua superação. Assim, *a leitura do mundo precede a leitura da palavra*, e é, na sedimentação da *ampliação dos campos de saberes e dos campos linguísticos*, através da utilização de *discursos*, de *textos*, que se amplia o conhecimento a jovens e adultos (TOCANTINS, s. d., p. 37, destaques nossos).

As palavras de Freire (1996, p. 28) - "a leitura de mundo precede a leitura da palavra" - trazem para um primeiro plano a necessidade de valorização das experiências vividas pelos alunos e, de certa maneira, elas evidenciam o papel da escola, que é o de ensinar a leitura da palavra para além da decodificação, assim, os

textos (e os discursos neles contidos) são tidos como vias de acesso ao ensino da leitura crítica, com fins na ampliação de saberes do grupo de estudantes. Percebe-se que, ao sugerir a possibilidade de diálogo entre os saberes escolares e os experienciais dos educandos, esse documento considera o "texto[15]" como objeto central que media as interações entre os participantes da aula e a leitura como atividade relevante para o conhecimento de mundos letrados exteriores às vivências dos educandos.

A ideia de o texto ser elemento central traz implicações para o ensino de leitura, pois é uma ideia vinculada à vertente teórica da abordagem psicossocial da Linguística Textual, no qual o leitor representa alguém que ocupa lugar central na atividade de leitura e, como mostra Kleiman (2004), ao comentar sobres os estudos linguísticos-textuais, nesse modelo, tem-se a compreensão de que o leitor é capaz de fazer inferências, formular hipóteses de leitura e mobilizar saberes, o que representou à época um avanço para os estudos sobre leitura.

Vale ressaltar que a abordagem psicossocial orientou o ensino de leitura em língua materna, a partir da segunda metade da década de 70, em resposta à "crise de leitura" noticiada pela imprensa brasileira, conforme expõe Kleiman (2004), assim, além de o leitor passar a ser visto como alguém participante do processo de leitura (diferente, portanto, da ideia behaviorista que compreende o leitor como passivo que lê linearmente, sem inferir), o ensino de leitura, por influência dos estudos realizados no âmbito da abordagem cognitiva da Linguística Textual, passou a abranger aspectos ligados à compreensão do leitor quanto à textualidade,

[15] "Todo trabalho com Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos deve ter o texto como ponto de partida e chegada para o desenvolvimento de competências e habilidades que propiciem ao aluno condições de utilizar a língua nas diversas situações de interação, de forma autônoma e competente" (TOCANTINS, s. d., p. 52).

intertextualidade e tipologias de texto (e, posteriormente, os gêneros) (KLEIMAN, 2004).

Essas influências aparecem nos documentos analisados, quer seja pela ideia de o texto ser elemento central no ensino de língua, como já mencionado, ou pelo fato de o PCEJA enfatizar que o ensino de língua se presta a "ampliar as habilidades de leitura" (TOCANTINS, s. d., p. 52) e privilegiar procedimentos estratégicos para leitura, como explicitaremos adiante. A que se ressaltar que quando compreendemos leitura como "habilidade individual" e almejamos que o aluno desenvolva um conjunto de habilidades de leitura, ao longo dos anos escolares, não é algo que se resume a uma questão terminológica/conceitual de leitura somente (KLEIMAN, 2007), e sim envolve posicionamento ideológico em relação a que tipo de leitor pretende-se formar.

No PCEJA também há traços da vertente sociointeracionista, o que pode ser inferida na concepção de linguagem, compreendida como: "fator responsável pelo processo de interação nas relações sociais do indivíduo" (TOCANTINS, s. d., p. 50) e na ideia de língua, como: "um sistema de signos históricos e sociais que possibilitam aos indivíduos compreender e sistematizar a realidade em que vivem" (TOCANTINS, s. d., p. 51). Tais afirmações representam um revozeamento do discurso contido em documentos nacionais, como o PCN (BRASIL, 1997)[16] e o PCNEJA (BRASIL, 2002)[17], que adotaram a perspectiva sociointeracionista bakhtiniana de linguagem.

Embora não haja explicações sobre abordagens que orientariam o planejamento educacional para jovens e adultos quanto ao ensino de leitura, em meio ao conjunto das prescrições contidas

[16] Trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental.

[17] Esse documento nacional representa a Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos, voltado ao segundo segmento do ensino fundamental.

no PCEJA, nota-se o predomínio de abordagens mais próximas às propostas sociointeracionistas, perceptíveis pelas propostas e pelos termos/expressões presentes no documento, tais como os que seguem abaixo (em negrito):

Quadro 1 - Abordagens sociointeracionistas contidas no PCEJA

É necessário que os jovens e adultos compreendam as várias *funções sociais* exercidas pela leitura e a escrita conhecendo as especificidades que os textos assumem conforme cada situação comunicativa (p. 52);
Ressalta-se a ênfase a ser dada nas atividades de leitura e produção de textos, procurando *priorizar as situações reais de interlocução* (p. 53);
A escola deve adotar uma *política de formação de leitores*, envolvendo toda a comunidades escolar, mobilizando-a tanto para a aquisição e preservação do acervo, quanto para um *projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura*, pois todos os professores e não apenas os de Língua Portuguesa, deverão estar comprometidos com a formação de leitores (p. 57);
Projeto de leitura: são *situações reais de leitura*. É o momento em que o aluno lê para escrever, lê para revisar, lê para pesquisar, lê para debater. Enfim, a leitura é um meio, não um fim (p. 56).

Fonte: Tocantins (s. d., destaques nossos).

Dentre as variadas práticas de leitura (e escrita) sugeridas, prevalece a ideia de a leitura estar ligada às "funções sociais" assumidas numa dada "situação comunicativa". A leitura é considerada uma atividade que não está restrita à decodificação, sugere-se a possibilidade de desenvolvimento de "projetos de leitura" vinculados a "situações reais de leitura", o que remete à concepção de leitura como "prática social", ideia defendida pelo campo dos Estudos de Letramento, na perspectiva da Linguística Aplicada e da Educação.

Esses termos/expressões, citados entre aspas, nos remetem a vertentes mais recentes nos estudos linguísticos e que se enquadram nas abordagens sócio-históricas/interacionistas (Sociolinguística, Análise do discurso, Linguística Aplicada etc.), fruto das pesquisas sobre leitura que ocorreram, principalmente, na década de 90, com a emergência dos estudos do letramento[18], que influenciaram a produção de documentos orientadores do ensino de leitura, tal qual o Parâmetro Curricular Nacional para EJA (BRASIL, 2002).

A partir desses estudos, a ideia de leitura passou a ser representada e compreendida como prática social, o que significa compreender a leitura como atividade específica de alguém ou de um grupo de pessoas e entender que "os modos de ler são inseparáveis dos contextos de ação dos leitores" (KLEIMAN, 2004, p. 15). Esses modos de ler, segundo a autora, nos interessam pelas possibilidades inúmeras de nos fazer ver as construções sociais de saberes que envolvem a interação num dado evento (quer seja o evento aula de leitura ou a leitura de um panfleto numa situação comunicativa comercial, por exemplo).

No documento estadual, a leitura é caracterizada como função social, ideia vinculada à representação da leitura como prática social, que envolve diferentes contextos (escolares e não escolares) e modos de ler uma multiplicidade de textos (multimodais) de diferentes domínios discursivos. Por outro lado, nota-se que as sugestões de práticas de leitura estão direcionadas ao domínio escolar, ou seja, elas estão ligadas, basicamente, às práticas de leitura de certos gêneros valorizados pela escola (por exemplo, a sugestão de produzir "jornal-mural" e "varal de poesias" representam a prática de leitura a partir de gêneros da imprensa e

[18] Principalmente os estudos de letramento de caráter etnográfico, como Kleiman (1995) e Street (1984).

literário que têm alto valor nas instituições de ensino e em certos grupos sociais).

Apesar de não aparecer explícito nenhuma orientação metodológica que sustente as escolhas contidas no Referencial, a bibliografia, ao final do documento (Quadro 2), permite algumas inferências.

Quadro 2 - Algumas referências informadas no documento municipal

ANTUNES, I. **Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. 1º e 2º ciclos**. Brasília: 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos**. Brasília: 1997.

_____. Ministério da Educação e Fundescola: **Programa Gestão de Aprendizagem Escola – Gestar. Módulo de Língua Portuguesa.** Brasília: 2002.

CARVALHO, André e MARTINS, Sebastião. **Jornalismo. 2ª ed.** Belo Horizonte: Lê, 1991.

FIORIN, José Luiz; PLATÃO SAVIOLI, Francisco. **Lições de textos:** leitura e redação. São Paulo: Ática, 2005.

GERALDI, J.W. (org). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** Cascavel: Assoeste, 2004.

Fonte: Referencial Pedagógico para a EJA – 2015 a 2020 (ARAGUAÍNA, 2014).

A lista de autores, obras e datas de publicação são elementos que remete o leitor a abordagens, conceitos e princípios que culminam em orientações didáticas para o professor da EJA. Esses autores representam escolhas realizadas por agentes (autores do documento) e que não são neutras, mas sim trazem implicações para

a prática de ensino de leitura na sala de aula de língua na EJA, assim, a partir da citação dos autores evidenciados, é possível inferir que o ensino da leitura pode ser compreendido com base nas abordagens interacionais e socio discursivas da linguagem.

SUGESTÕES METODOLÓGICAS PARA O TRABALHO COM LEITURA NA EJA-ARAGUAÍNA/TO

No PCEJA, o trabalho com leitura é orientado com base em competências que visam a "compreender e interpretar textos que circulam na sociedade e perceber as diferentes dimensões de leitura: o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler" (TOCANTINS, s. d., p. 66). Tais competências estão atreladas a inúmeras habilidades, por exemplo: "identificar ideias do texto"; "compreender a leitura buscando informações, significados das palavras do texto [...]"; "inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto"; "identificar marcas discursivas"; "identificar tempos verbais, pronomes, advérbio, flexão verbal e não-verbal [...]" (TOCANTINS, s. d., p. 65-66). De modo geral, percebe-se que as competências postas no documento são muito genéricas e não dão conta de esclarecer as pretensões relacionadas às habilidades e aos objetivos de ensino de leitura.

O Referencial também sugere que o ensino de leitura seja desenvolvido a partir de procedimentos estratégicos para interpretação de textos, como "identificar informações nos textos", "identificar figuras de linguagem", "identificar elementos que compõem uma carta", dentre outros. Nota-se, ainda que implicitamente, que o texto é tido como elemento central, tal qual exposto no PCEJA.

Nesses documentos, observa-se que as habilidades ligadas a práticas de leitura (como "refletir e analisar o posicionamento do autor"), misturam-se a habilidades que sustentam a prática da leitura como retirada de informações do texto e, por vezes, como "pretexto" para o trabalho com a gramática normativa ("Identificar nos textos analisados, emprego dos tempos verbais, de pronomes, advérbios [...]" (TOCANTINS, s.d., p. 65-66).

Apesar de as orientações metodológicas trazerem a ideia de ser "preciso que o professor trabalhe a diversidade de textos e de objetivos" (TOCANTINS, s. d., p. 55), a ênfase recai em procedimentos estratégicos para a leitura, por exemplo:

> *Leitura autônoma*: é aquela que o aluno faz sozinho, de preferência silenciosamente, propiciando a independência do leitor;
>
> *Leitura colaborativa*: indicada para textos mais complexos. É feita com a mediação do professor, atribuindo sentido ao texto através de pistas linguísticas que denotem, por exemplo, os recursos persuasivos, sentido conotativo, intencionalidade, preconceito, variedade linguística. Desse procedimento resulta a compreensão crítica;
>
> *Leitura em voz alta*: é uma oportunidade para que o aluno tenha um modelo de leitor: o professor;
>
> *Leitura programada*: o professor segmenta o texto, programando a leitura das partes [...];
>
> *Leitura de escolha pessoal*: é a chamada leitura de fruição, adequada para desenvolver o gosto pela leitura. [...]. (TOCANTINS, s. d., p. 56, destaques nossos).

Percebe-se que o planejamento didático para a formação do leitor é pensado com base em estratégias de leitura que permitirão o uso da língua em processos comunicativos majoritariamente pragmáticos, com foco na comunicação e expressão. O que mais se aproxima da ideia de formar leitores críticos é a sugestão de "leitura colaborativa", que propõe que o leitor perceba a "intencionalidade, preconceito e variação linguística" contidos num texto escrito.

OS DOCUMENTOS CURRICULARES LOCAIS E ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LEITURA

As orientações metodológicas e princípios teóricos contidos nos documentos educacionais para a EJA araguainense parecem trazer implicações para as práticas de leitura realizadas no âmbito das aulas de língua portuguesa. Isso em razão de esses documentos representarem produtos criados por agências de letramento que norteiam o trabalho dos educadores da EJA municipal, quanto ao planejamento e realização de atividades e tarefas trabalhadas nas aulas, como expõe o Referencial.

A partir do entendimento de que todo programa de letramento tem por detrás uma perspectiva de letramento (BARTON, 1994), consideramos que os documentos analisados revelam vieses distintos de letramento, dado a maneira genérica como termos e noções estão postos nesses documentos; ora nota-se tendência a abordagens sociointeracionistas (no documento estadual, predominantemente freiriano, e nos autores citados nas referências do documento municipal), ora fica evidente sugestões metodológicas voltadas ao trabalho com leitura com base na decodificação do texto escrito para realização de tarefas ligadas a questões estruturais da língua.

No PCEJA, intenciona-se que o ensino de língua portuguesa seja concebido com base na relação entre a proposição freiriana de educação e o incentivo do aluno da EJA à leitura, a partir de estratégias que estimulem "o gosto pela leitura" (TOCANTINS, s. d., p. 49-50). Por outro lado, no Referencial Curricular para a EJA municipal, nota-se falta de esclarecimento teórico-metodológico relacionado às sugestões didáticas para o trabalho com leitura nas aulas de língua portuguesa. Nesse último documento, o foco parece estar na aquisição de habilidades individuais instrumentalizadoras do aluno da EJA para o ato de ler (a partir de estratégias de leitura pragmáticas e ênfase, por exemplo, em habilidades voltadas à retirada de informações do texto e estudo de questões relacionadas à gramática normativa).

O caráter prescritivo do Referencial (material de consulta dos professores da EJA) ressalta a perspectiva autônoma de letramento (STREET, 1984) e essa perspectiva parece se refletir nos modos como as aulas foram mobilizadas no contexto de ensino investigado, durante o período de realização da pesquisa mencionada na introdução.

Em uma turma do 1º e uma do 2º Período da EJA (ensino fundamental - anos finais) de uma escola municipal da cidade , observou-se, durante um semestre letivo, que o trabalho didático com foco na leitura foi realizado, majoritariamente, com base na estratégia de leitura individual e silenciosa, com fins no reconhecimento de partes estruturais de carta, na localização de substantivo, no reconhecimento de tempos verbais ou figura de linguagens etc., ou seja, as atividades e tarefas com foco na leitura quase sempre tiveram objetivos pragmáticos, ligados ao ensino de regras da língua, conforme pode ser notado no quadro 3, disposto na página seguinte.

Quadro 3 - Tarefas com foco na leitura em turmas da EJA

Turma	Tarefa com foco na leitura	Objeto de ensino
1º Período	"Ler silenciosamente a letra da música" (Aula de 05 de abril).	Substantivo
	"Ler, coletivamente, propaganda contida no LD" (Aula de 19 de abril).	Propaganda
	"Ler, coletivamente, receita de bolo" (Aula de 05 de maio).	Receita culinária e verbos no imperativo
	"Ler para responder questões sobre o texto da folha avulta" (Aula de 11 de maio).	HQ/Tira
2º Período	"Ler, em voz alta e coletivamente, duas cartas (comercial e pessoal) presentes no LD".	Carta Linguagem
	"Ler, silenciosamente, para reconhecimento de elementos da estrutura composicional do gênero carta".	Partes estruturais da carta
	"Ler, silenciosamente, o texto da atividade do dia anterior".	Partes estruturais da carta.
	"Ler, coletivamente, textos imagéticos projetados na lousa".	Figuras de linguagem (metáfora)
	"Ler, silenciosamente, questões envolvendo gênero publicitário projetado no *Datashow"*.	Figuras de linguagem (hipérbole e prosopopeia)
	"Ler, coletivamente, a de letra de música ("Jogaram uma bomba no cabaré", Matruz com Leite)".	Paródia de música
	"Ler em voz alta e coletivamente o texto produzido pelos alunos".	Redação
	"Ler, silenciosamente, textos (obras de arte) imagéticos do LD".	Crônica
	"Ler, silenciosamente, o texto expositivo-didático: "o verdadeiro significado da Páscoa".	Texto informativo de cunho religioso
	"Ler, silenciosamente, o texto informativo-didático projetado na lousa".	Pontuação
	"Ler, coletivamente e em voz alta, frases produzidas pelos alunos".	Pontuação
	"Ler silenciosamente a fábula (O sapo e a borboleta)".	Pontuação
	"Ler silenciosamente o texto do LD".	Propaganda
	"Ler, coletivamente, os verbos copiados".	Verbos – indicativo, subjuntivo e imperativo
	"Ler em silêncio".	Texto informativo sobre a Abolição da escravatura
	"Ler silenciosamente".	Conto
	"Ler numerais e conjugar verbos".	Numerais e verbos

Fonte: Guerra (2020, p. 172-175).

Nas aulas observadas, ainda que tenha ocorrido atividades com foco na leitura em voz alta e coletiva, a leitura silenciosa foi a estratégia mais utilizada nos contextos de ensino mencionados e isto aparece dentre as respostas dos alunos da EJA ao questionário de pesquisa. Quando perguntados sobre as tarefas que mais desenvolvem na escola, os estudantes afirmaram que a leitura silenciosa era uma das atividades mais presentes no cotidiano escolar, assim, ler em silêncio é uma atividade que os alunos reconhecem como algo frequente nas aulas de língua portuguesa de que participam.

Ler em silêncio é uma estratégia compreendida, no PCEJA, como algo ligado à autonomia/independência do leitor, daí a sugestão de estratégia: "leitura autônoma". Ler em silêncio remete à ideia de o leitor permitir a fluidez do pensamento, não compartilhar o texto com outra pessoa e de não haver interrupções para dúvidas ou comentários, práticas que nos fazem lembrar dos escribas de tempos remotos (FISHER, 2006). No entanto, no contexto de sala de aula da EJA, informado por princípios educacionais freirianos, o acontecimento da leitura silenciosa como estratégica única e recorrente pode restringir possibilidades de diálogo entre os interactantes, isto devido a essa estratégia não favorecer a construção de sentidos coletiva na turma de alunos da EJA, justamente o que poderia ser algo diferenciado do ato de ler em silêncio, por exemplo, no contexto privado do lar.

As orientações para o trabalho com leitura na sala de aula de língua portuguesa na EJA araguainense, contidas nos documentos analisados, em especial no Referencial, aproximam-se bastante dos acontecimentos nas salas de aulas observadas. Isso em razão de, nos documentos, haver sugestão de o ensino de leitura envolver o conhecimento de regras sobre a língua e de a leitura ser concebida como maneira de busca por informação (identificar algo). Tais proposições muito pouco contribui para que o aluno se constitua

leitor no sentido proposto pelas abordagens sociointeracionistas, que visam também a dimensão discursiva da leitura. A recorrência da tarefa de ler individual e silenciosamente, como estratégia central da aula, pouco possibilita a interação verbal oral entre os participantes da aula e nada contribui para a construção de sentidos colaborativamente entre os participantes da aula, a partir de um gênero discursivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a adoção de termos/conceitos, nos documentos, sem explicações ou justificativas parece dever-se à tomada de "empréstimo" de concepções presentes nos documentos nacionais (como a concepção de leitura como prática social ou a ideia de projeto de leitura como possibilidade para o trabalho com a leitura), sem muito contribuir para a aproximação entre teorias acadêmicas e práticas escolares de linguagem ligadas ao ensino de língua portuguesa na EJA. Exemplo disso é a falta de orientações metodológicas que indiquem concepções teóricas para sustentar as escolhas contidas no Referencial Pedagógico para a EJA-Araguaína.

Seria esperado que, no espaço de ensino de leitura na EJA, houvesse interligação entre as temáticas escolares com as vivências dos alunos naquele contexto sociocultural situado. Isso significaria ir ao encontro aos princípios freirianos (concepção dialógica freiriana) (e à perspectiva de letramento ideológica (STREET, 1984). Em tese, é consensual que o estudante da EJA é produtor de conhecimento e interage nos mundos dos escritos para além da escola, assim, caberia às agências e agentes escolares o planejamento de uma proposta de letramento que leve essas questões em consideração, para o planejamento das aulas na EJA.

Em todo documento educacional, as seleções teórico-metodológicas trazem indícios sobre o tipo de letramento (mais ou menos voltado ao modelo autônomo ou ideológico) pensado para o ensino de determinado grupo de educandos, assim, a decisão sobre que letramento é apropriado para um dado contexto é uma questão política, e não simplesmente uma escolha neutra decidida por especialistas e técnicos (STREET, 2014, p. 30).

Por isso, repensar documentos orientadores para nortear o trabalho do professor da EJA pode significar a inserção de princípios, noções, conceitos e sugestões metodológicas com base em abordagens explicitamente postas no documento, facilitando, ao professor-leitor, a interligação entre saberes acadêmicos e saberes escolares que permeiam o trabalho didático-pedagógico na EJA.

No contexto da referida pesquisa, os estudantes da EJA indicaram o professor como a principal pessoa que indica leituras a eles. Essa declaração reforça uma demanda aos agentes de letramento, é preciso (re)pensar políticas de formação de leitores que perdurem ao longo dos anos escolares do estudante na EJA municipal araguainense, no sentido de garantir o direito à leitura (à literatura), especialmente a de livros, para além dos didáticos.

Repensar os documentos que orientam o trabalho dos educadores de língua portuguesa para o ensino fundamental na EJA araguainense envolve pensar o lugar da leitura na vida dos estudantes e o lugar do ensino de leitura para essa modalidade de ensino, para além de habilidades.

REFERÊNCIAS

ARAGUAÍNA. **Referencial pedagógico EJA**: Educação de Jovens e Adultos 2015-2020. Araguaína: SEMED, 2014.

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford: Blackwel, 1994.

FISCHER, S. R. **História da leitura**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

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

GUERRA, M. M. **Letramentos de jovens e adultos tocantinenses** (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: UNICAMP, 2020.

KLEIMAN, A. B. "Abordagens da leitura". **Scripta**, vol. 7, n. 14, 2004.

KLEIMAN, A. B. "Letramento e suas implicações para o ensino de língua portuguesa". **Revista Signo**, vol. 32, n. 53, 2007.

KLEIMAN, A. B. "Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola". *In*: KLEIMAN, A. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 1995.

STREET, B. **Letramentos sociais**. São Paulo: Editora Parábola, 2014.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TOCANTINS. Secretaria de Educação. **Proposta curricular para educação de jovens e adultos**. Palmas: SEED, s. d.

CAPÍTULO 6

Educação de Jovens e Adultos na Amazônia Ribeirinha: A Experiência da Ilha Xingu, Abaetetuba (PA)

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA AMAZÔNIA RIBEIRINHA: A EXPERIÊNCIA DA ILHA XINGU, ABAETETUBA (PA)

Renato Carvalho Barros

Marlon Lima da Silva

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem elucidado vários desafios que dificultam a concretização dos objetivos de possibilitar inclusão social, promover oportunidades, e, sobretudo, ampliar o acesso e a permanência do trabalhador na escola. Lutas, reivindicações e metodologias, específicas, traduzem um pouco desse cenário, revelando particularidades, em todo território brasileiro.

No entanto, é fundamental reconhecer que, no Brasil, os desafios atuais da EJA expressam desigualdades regionais latentes. Por exemplo, nas regiões Norte e Nordeste as taxas de analfabetismo chagam a ser três vezes maiores do que nas regiões Sudeste e Sul¸ considerando a população de 15 anos ou mais (IBGE, 2019). Portanto, identificar essas particulares regionais, bem como os seus desafios concretos, torna-se tarefa indispensável no âmbito do planejamento e gestão educacionais.

Desse modo, o presente trabalho tem como objetivo analisar e avaliar uma experiência que conduziu a oferta da EJA, na região Norte do Brasil. Trata-se, especificamente, da ilha Xingu, no município de Abaetetuba-PA. Essa localidade possui caraterísticas regionais típicas da Amazônia, no modo de vida e no ambiente natural. Além disso, a ilha Xingu tem passado por processos socioespaciais mais amplos, ligados à instalação de um grande porto,

o que tem motivado, também, grandes reflexões sobre prováveis impactos ambientais e a importância da EJA, nesse cenário conflituoso.

Partindo do pressuposto de que a oferta de EJA, na ilha Xingu, ocorreu entre os anos de 2001 e 2007, estando suspensa até o final da presente pesquisa, foram elaboradas as seguintes questões norteadoras: a) quais os fatores que levaram ao fim da oferta? b) quais as particularidades da experiência da EJA na localidade? c) quais especificidades regionais tornam a reativação da EJA ainda mais importante no contexto atual?

Nesse cenário, para analisar e avaliar experiências da oferta de EJA, torna-se necessário reconhecer o contexto em que a educação de jovens e adultos está inserida, considerando, inclusive, os marcos legais e sua construção histórica e metodológica.

Para tanto, a presente pesquisa utilizou, como metodologia, o levantamento bibliográfico e documental sobre a legislação dessa modalidade de ensino, averiguando sua identidade no seio dos movimentos sociais e nas lutas históricas que garantiram, juridicamente, o direito à educação a todos. Além disso, foi realizado o levantamento dos estudos de Freire (1974; 1989) que traçam esquematicamente uma estrutura metodológica crítica, ou seja, um caminho consistente para se promover a EJA, em situações concretas e desafiadoras. No que se refere aos dados de campo, foram realizadas entrevistas, semiestruturadas, com professores e gestores que atuaram na EJA, na ilha Xingu, assim como levantamento de dados sobre evasão escolar, especialmente, durante o período de oferta dessa modalidade de ensino.

Por fim, este trabalho está estruturado em seis partes. Inicialmente, realiza-se uma breve contextualização da ilha Xingu, mostrando as suas principais características socioespaciais, para situar a área de estudo. Em seguida, os fundamentos históricos da

EJA são discutidos, resumidamente, para traçar a identidade dessa modalidade de ensino. Na sequência, inicia-se um conjunto de duas partes: na primeira, discute-se a estruturação crítica da EJA, na formação da metodologia histórico-social, culminando com as contribuições freirianas, na segunda parte. Finalmente, os estudos empíricos são analisados, na ilha Xingu, para avaliar a experiência da oferta e as particularidades regionais típicas que se relacionam diretamente às experiências e às possibilidades de reativação da EJA na localidade.

RECONHECENDO A MATERIALIDADE DA EJA NO CONTEXTO RIBEIRINHO NA AMAZÔNIA: A ILHA XINGU, EM ABAETETUBA-PA

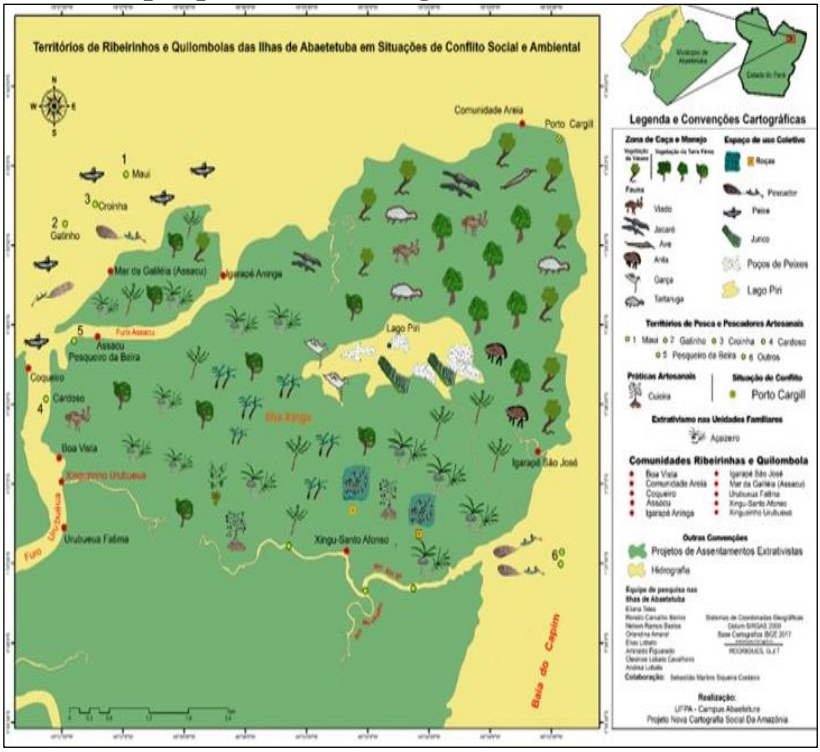
Não resta dúvida de que, para avaliar a oferta concreta da educação de jovens e adultos, na ilha Xingu, é indispensável situar, no espaço e no tempo, essa localidade. Cabe ressaltar, que a oferta da EJA ocorreu entre os anos de 2001 e 2008, quando a modalidade foi suspensa, apesar de sua importância para o contexto socioespacial em destaque.

A ilha Xingu é uma das diversas ilhas localizadas no município de Abaetetuba, no estado do Pará. Esse município se destaca por apresentar mais de 70 comunidades ribeirinhas. O tempo de viagem, partindo da comunidade Santo Afonso, na referida ilha, até a sede municipal, é de aproximadamente 1 hora, via transporte fluvial.

Nessa contextualização, é válido ressaltar que, em geral, o modo de vida presente na ilha preserva a chamada "identidade ribeirinha da Amazônia", marcada não só pela moradia nas proximidades dos rios, mas, sobretudo, por um conjunto diverso de

atividades (pesca, extrativismo do açaí, casas de farinha) que torna a sua definição imprecisa. De acordo com Coutinho (2018, p. 4), "não há unidade ou forma única de definir a identidade ribeirinha em Abaetetuba". Ainda que não haja unidade nessa definição, o que se pode afirmar é a existência de uma forte interação entre população e ambiente natural. Este, por sua vez, não significa apenas uma fonte de alimento, mas, sobretudo, a própria identidade, a vida, em sentindo amplo.

Figura 1 - Localização da área de pesquisa: a Ilha Xingu, Abaetetuba-PA



Fonte: PNCSA, 2020.

A Figura 1 expressa a localização da ilha Xingu. Basicamente, trata-se de um produto cartográfico do projeto denominado Nova Cartografia Social da Amazônia, no qual os próprios moradores, auto identificados como ribeirinhos e quilombolas, representaram, espacialmente, as atividades econômicas que dão significado às suas vidas, dentro da comunidade: extrativismo do açaí, caça, pesca e agricultura.

É válido ressaltar que a comunidade identificou a presença de uma possível situação de conflito socioambiental, relacionada diretamente à construção recente de um Terminal Portuário de Uso Privado (TUP), da empresa Cargill LTDA, sediada nos Estados Unidos. A empresa considera a região estratégica para o escoamento de grãos e, inclusive, protocolou junto aos órgãos competentes o Estudo de Impacto Ambiental (EIA) e o Relatório de Impacto Ambiental (RIA), em 2017. Cabe destacar que os principais impactos, tanto na fase de construção, quanto na fase de operação, são descritos de modo claro, no meio físico, biótico e socioeconômico, bem como as suas mitigações com projetos sociais. As obras estão em andamento e a previsão para o início do funcionamento efetivo está programada para os anos de 2022, com prazo estendido para 2025.

Dentre os principais impactos apresentados estão: risco de contaminação das águas (óleos, graxas e combustíveis); aumento de barulho; crescimento populacional (migração, aumento das demandas por serviços públicos); perda ou alteração dos locais onde diferentes espécies de animais vivem (ROCHA, 2017).

A educação de jovens e adultos, nesse contexto, ganha significado ainda mais especial, pois representa um instrumento indispensável para a comunidade, diante da possível ameaça de impacto direto em seu ambiente natural e, consequentemente, em seu modo de vida. A própria história dessa modalidade de ensino é marcada por uma identidade de lutas pela garantia de direitos, além

da participação dos movimentos sociais e da sua conexão com a Educação Popular (EP).

Reconhecer esse histórico é fundamental para identificar as bases teóricas e metodológicas que instrumentalizam avaliações críticas sobre a oferta concreta da EJA, com seus aspectos positivos e negativos, no contexto da ilha Xingu. De antemão, deve-se ressaltar que a educação ultrapassa o simples ato de ler e escrever, é, sobretudo, uma prática libertadora que alimenta a ação política (FREIRE, 1989).

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A educação de jovens e adultos pode ser definida como a modalidade de ensino destinada a todos que não tiveram a oportunidade de estudar, na idade regular. Desse modo, por algum motivo, não conseguiram concluir os estudos, no tempo convencional, estabelecido pelos sistemas educacionais, deixando, assim, de se alfabetizar e aprender os conteúdos básicos necessários (PAIVA, 1987).

Apesar de seu caráter originalmente inclusivo, a EJA possui uma trajetória marcada por décadas de luta, exclusão e pela necessidade de afirmação, diante dos desafios históricos pelos quais a sociedade brasileira teve e ainda tem que enfrentar.

Desde o início da colonização do Brasil, houve uma fragmentação do saber em funções específicas para cada estrato social:

> além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram-se das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Esse cenário, foi ainda mais agravado, com a expulsão dos jesuítas, a partir da chamada política pombalina (1750-1777). Com o novo contexto estabelecido, observa-se que "as aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas" (STRELLOW, 2010, p. 51). Com isso, a ausência dos jesuítas fez declinar o ainda precário processo educacional, voltado para a catequização, mas que incluía o tecido social mais abrangente. Portanto, indígenas e negros foram excluídos do processo educacional existente.

De fato, essa é uma triste tônica que permeou vários séculos subsequentes. E a própria história da EJA também se estruturou nesse contexto de busca pela inclusão e correção de configurações sociais, historicamente injustas, para a maioria da população brasileira. Assim, a EJA foi gestada no seio de movimentos sociais de resistência e de defesa a uma educação para todos:

> a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma história que se produz à margem do sistema de educação, impulsionada pela luta dos movimentos sociais, marcada pelo domínio e pela exclusão estabelecidos historicamente entre a elite e as classes

> populares neste país (SAMPAIO; ALMEIDA, 2009, p. 13).

Nesse sentido, a luta pelos direitos elementares, incluindo a educação de qualidade, fez a EJA se desenvolver, no seio dos movimentos sociais, como resistência, frente à exclusão, opressão e marginalização. Assim, essa modalidade de ensino se apresenta como grande potencial na alfabetização, formação e instrumentalização de jovens e adultos, como prática de liberdade. Como salienta Freire (1974, p. 106), "toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação". É nesse ambiente que a EJA se institucionaliza, ganhando contornos concretos na década de 1990.

O reconhecimento oficial só foi estabelecido efetivamente com Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11/2000. Nesses termos, assegurou-se que essa modalidade de ensino visava, plenamente, a formação comum, indispensável para o exercício da cidadania e o fornecimento de meios necessários para a inclusão, no mundo do trabalho, e em estudos posteriores, a todos, indistintamente, incluindo jovens, adultos e idosos.

O caminho seguido para esse reconhecimento e afirmação, no entanto, foi construído com base numa série de movimentos, contradições e conflitos. Reconhecer essa trajetória é muito importante, pois possibilita o entendimento da formação identitária dessa modalidade de ensino, incluindo a metodologia, os fundamentos e os objetivos. Essa identidade, por sua vez, configura um dos instrumentos principais para fundamentar a análise de experiências concretas de oferta de EJA no Brasil.

A TRAJETÓRIA PARA A FORMAÇÃO DE UMA METODOLÓGICA CRÍTICA

Direitos fundamentais, como o voto e a educação, ainda eram parcialmente negados, durante a primeira constituição republicana de 1891. De fato, o poder público não havia mostrado nenhum interesse em superar esse contexto de exclusão (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Porém, a partir do século XX, ocorreu um processo de mobilização cuja finalidade era o extermínio do analfabetismo, considerado como um "problema social" (STRELHOW, 2010). Contribui para isso o fato de que o país passava por um intenso processo de industrialização e urbanização, emergindo, portanto, a necessidade de alfabetizar a população para fins de atender à demanda crescente de mão de obra nos centros urbanos. A educação de jovens e adultos, estrategicamente, passa a ser observada como possiblidade para acesso ao mercado de trabalho, no processo de industrialização.

Somado a isso, diversas campanhas e programas, promovidos por associações, movimentos sociais e intelectuais, culminaram, nas décadas de 1920 e 1930, com a aprovação da Constituição Federativa dos Estados Unidos do Brasil, 1934, garantindo a educação como direito de todos (HADDAD; DI PIERRO, 2000), nos seguintes termos:

> Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrado pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito

> brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Apesar do avanço significativo, nos marcos regulatórios, mudanças efetivas só ocorreram a partir da criação do Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, com destaque para o segundo Congresso, realizado em 1958. Ao reivindicar a educação enquanto direito de todos e responsabilizar o poder público pela sua não oferta, os debates foram muito importantes, suscitando questões que, até então, eram pouco consideradas em discussões diretas com o Governo Federal.

Neste Congresso, destaca-se a presença do grupo pernambucano, liderado por um dos grandes educadores do Brasil, Paulo Freire. O pernambucano construiu um conjunto metodológico consistente capaz de mobilizar ferramentas importantes para a prática da educação de jovens e adultos. Segundo Paiva (1987), o educador Paulo Freire inovou ao desenvolver o método que considera a conscientização como objeto direto para se chegar a uma esfera crítica, ultrapassando os limiares do simples ler e escrever e instrumentalizando a ação política.

Esse arcabouço metodológico e a própria história da educação de jovens e adultos, no seio dos movimentos sociais, fazem, dessa modalidade de ensino, uma própria aliança estrutural com a Educação Popular. Nesses termos, é "processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. (FREIRE, 2003, p. 16).

Assim, a educação de jovens e adultos foi conduzida de forma consistente, na metodologia freiriana, amparada nos movimentos sociais e também na Educação Popular. Portanto, sua história é gestada das manifestações populares e dos movimentos sociais, frente aos desafios historicamente excludentes. Desse modo,

a EJA e a Educação Popular, buscam igualmente a superação da dívida histórica que o país possui, para ampliar oportunidades e garantir direitos fundamentais. Esse é cenário se difunde, a partir da década de 1960.

DA DÉCADA DE 1960 À DEMOCRATIZAÇÃO: OS CAMINHOS PARA A EJA, NA PERSPECTIVA FREIRIANA

As iniciativas dos movimentos da educação popular, da década de 1960, seguiram, metodologicamente, juntas com a educação de jovens e adultos. Era explicito o compromisso com as classes populares, sendo elas urbanas ou do campo, fomentando a orientação educativa para uma ação política. Nesse período, emergiram diversos movimentos populares como: Movimento de Cultura Popular (MCP) (RECIFE, 1960); Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE, 1961); Campanha De Pé no Chão se Aprende a Ler (NATAL, 1961); Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR, 1962); Movimento de Educação de Base (MEB).

No entanto, o golpe ditatorial, 1964, fomentou o embate ideológico de duas frentes: de um lado, o grupo hegemônico que considerava a educação como instrutiva e funcional; do outro, a classe trabalhadora, e, demais movimentos, que compreendiam a educação como prática libertadora e de conscientização. Nesse embate, foi sucumbida uma grande parcela dos movimentos que valorizavam a alfabetização, ligada à educação popular. Além disso, foi criando, ainda em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), atrelado à educação com princípios autoritários e tradicionais, desvinculados da proposta freiriana. No ano de 1985, o MOBRAL foi extinto, em decorrência de vários

fatores: metodologia inadequada, carência de formação profissional etc.

Com o processo de democratização e, consequentemente, com o fim do período ditatorial, mudanças importantes motivaram o retorno da perspectiva identitária da educação de jovens e adultos. Nesse contexto, a aprovação da Constituição de 1988 ampliou o dever Estado, no sentido de oferecer escolaridade básica a todos, independentemente da idade. Além disso, 50% dos recursos de impostos, vinculados ao ensino, deviam ser voltados para combater o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (HADDAD, 2006).

As décadas subsequentes, sobretudo os anos de 1990, foram promissoras em relação à organização de eventos, reuniões e aprovações de leis, tais como: Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública; V Conferência Internacional da Educação de Jovens e Adultos; aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse aparato instrumental reativou a força e a identidade da educação de jovens e adultos, levando ao processo de consolidação e à prática na perspectiva crítica, embasados nos ensinamentos de Paulo Freire (AGUIAR; BOLLMANN, 2011).

De fato, esses avanços são construções coletivas, decorrentes da intensa resistência pela reafirmação dos direitos negados, ao longo da história, e que passaram, lentamente, a serem reconhecidos, a partir 1988. Nesse universo de concepções inovadoras, Freire (1989) indica vários aspectos para a prática docente, respeitando basicamente a premissa de se aprender ensinando e se ensinar aprendendo, uma via de mão dupla, no processo de alfabetização.

Essa abordagem, conhecida como perspectiva histórico-social, considera a educação como emancipação e como prática de liberdade, ressaltando os seguintes fundamentos: a) ter uma atitude crítica diante de qualquer material, instrumento ou proposta de ação

pedagógica, buscando uma compreensão da sua construção histórico-social; b) a própria decisão de participar de um processo de alfabetização (seja o educando, seja o educador) já é um ato político, assim, a educação e a alfabetização também expressam uma intenção política; c) necessidade de estar vigilante quanto à coerência entre a opção política assumida e a prática que é realizada no processo de alfabetização, dentro da concepção ideológica libertadora de que não existe neutralidade.

Toda essa estrutura metodológica e conceitual, desenvolvida para a EJA, com ideais de liberdade e participação política, só pode ser efetivamente apreendia e avaliada em contextos locais específicos. Em outras palavras, o desenvolvimento histórico, os movimentos sociais e os marcos legais apresentados, até o momento, conduziram à formação de uma estrutura metodológica para a EJA. De fato, esse arcabouço teórico e crítico deve ser reconhecido, aplicado e avaliado em situações concretas, materiais, com suas dificuldades, seus sucessos e, também, insucessos.

A HISTÓRIA DA EJA NARRADA PELOS EDUCADORES DA ILHA XINGU, ABAETETUBA-PA

Conforme apresentado, inicialmente, a ilha Xingu, no município de Abaetetuba-PA, possui quatro comunidades: Santo Afonso, São José, Areia e Igarapé do Vilar. Partindo especificamente da comunidade São Afonso, mas, também, podendo ser estendido para o conjunto da ilha, a oferta da EJA iniciou em 2001 e foi finalizada, precocemente, em 2008. De fato, ainda que curto, seu período de funcionamento teve efeitos significativos, no processo de alfabetização da comunidade, conforme exposto no Quadro 1, disposto na página seguinte.

Quadro 1 - Avaliação da oferta da EJA na comunidade Santo Afonso, Ilha Xingu, Abaetetuba-PA

ENTREVISTADO	CONSIDERAÇÕES
Professor(a) R. F.	Havia uma necessidade de ter uma turma da EJA na escola, devido à demanda ser muito grande de pais de alunos que não sabiam nem assinar seu próprio nome (...) eu assumi a turma e foi um desafio muito grande pra mim. Mas, graças a Deus, deu tudo certo e eles corresponderam todas as expectativas. Houve uma aceitação muito boa né?!
Professor(a) M. C.	Não existe mais a EJA na comunidade, visto que aconteceu 2001 até 2008. Logo no início teve uma aceitação muito grande, por parte dos alunos, até mesmo porque a maioria era analfabeto e isso veio contribuir muito.
Professor(a) A. F.	Nos dois primeiros anos foi muito positivo. Muitos alunos aprenderam a assinar o nome. Foi uma coisa muito boa (...) o pai do professor A. D. chegou a estudar comigo e no final ele já sabia assinar o nome dele, já lia bem, entendeu? Aí é assim. O EJA é complicado, mas no final é satisfatório.

Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Trabalho de campo (2020).

Evidentemente, como afirma Freire (1989, p. 32), "quando aprendemos a ler e a escrever, o importante é aprender também a pensar certo. Para pensar certo devemos pensar sobre a nossa prática no trabalho. Devemos pensar sobre a nossa vida diária". Era com essa metodologia, que aliava o saber às práticas do modo de vida ribeirinho, que os primeiros resultados positivos da EJA foram alcançados na ilha Xingu.

De acordo com o(a) professor(a) R.F., coordenador da EJA, "a professora era muito boa, na época, e as aulas ocorriam com dinâmicas que os alunos gostavam de participar. Ela era muito criativa". Assim, a professora trabalhava de tal modo que permitia que os alunos se sentissem realmente parte importante do processo de ensino e aprendizagem, considerando seus conhecimentos prévios e ampliando-os numa interação dialética.

Além disso, houve um empenho destacado por parte dos alunos, em querer, de fato, aprender a ler e a escrever. Isso porque, tais práticas permitiam assinar documentos e ter acesso ampliado aos programas governamentais, conhecendo-os, detalhadamente, como é o caso do Seguro Defeso - benefício pago ao pescador artesanal que fica proibido de exercer a atividade pesqueira, durante o período de reprodução de alguma espécie.

Nota-se ainda que existia uma imensa satisfação pessoal, por parte da professora, em ver o resultado positivo nas turmas da EJA. Certamente, isso se deve ao empenho de todos, em superar as dificuldades enfrentadas que não eram poucas. Além disso, decorre da própria história de luta e resistência da EJA que se expressa na contínua busca pela inclusão da educação para todos no país. Para Rezende (2013, p. 109), a "educação de jovens e adultos se confunde com a luta contra a negação do direito à educação, entendida como escolarização e com os mecanismos necessários para a garantia do acesso dos adultos à educação".

A maioria dos alunos da ilha Xingu trabalhavam durante o dia e, mesmo assim, manifestavam entusiasmo pela possibilidade de serem alfabetizados nos turnos da tarde e noite. Além disso, o transporte escolar não existia, assim como não havia merenda escolar, em quantidade adequada, para todos, somado ao fato, também, de não haver um prédio escolar apropriado com salas de aulas regulares.

Apesar de todas essas dificuldades, entende-se que, de modo geral, a educação popular, atribuindo sentindo às práticas cotidianas, proporcionou a inclusão social da comunidade e reforçou o papel da escola e do professor de possibilitar o desenvolvimento da cidadania, autonomia e liberdade. No contexto específico, representou a oportunidade de potencializar, positivamente, as práticas cotidianas de trabalho e convivência, desenvolvendo também o hábito da leitura, da produção textual e a participação ampliada em programas

governamentais e na vida da comunidade, no contexto ribeirinho da Amazônia.

No entanto, esse cenário positivo começou a mudar. Isso ocorreu a partir do terceiro ano de funcionamento da EJA, na comunidade, com o início do processo de evasão escolar que levou até à suspensão da oferta.

EVASÃO ESCOLAR DA EJA NA ILHA XINGU

Quadro 2 - Fatores da evasão escolar na comunidade Santo Afonso, ilha Xingu, Abaetetuba-PA

FATOR	DESCRIÇÃO
Espaço físico inapropriado	Nos locais da ilha, com ausência de escolas, as aulas ocorriam em barracões improvisados. Ausência de óleo para alimentar o motor gerador de energia para as aulas noturnas.
Ausência de transporte escolar	Dificuldades de acessibilidade no interior da ilha.
Ausência de merenda escolar	Quantidade inadequada de merenda para os alunos que, em diversas ocasiões, levavam açaí e outros frutos de sua própria residência para a escola.
Troca do quadro de professores	A troca constante gerava descontinuidade das aulas, além da mudança de metodologia, perdendo o diálogo com a comunidade.
Particularidades dos alunos	Dificuldade em conciliar a rotina diária de trabalho (colheita do açaí, roçado, afazeres domésticos) para o sustento da família com a rotina da escola; Fatores pessoais como: cuidar de filhos, ciúme da esposa na escola etc.

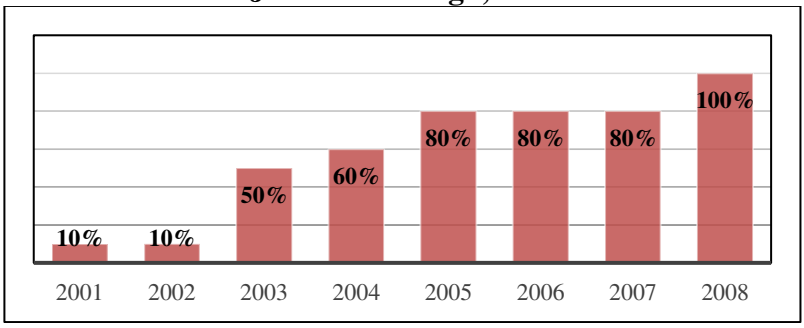
Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Trabalho de campo (2020).

A resistência, a identidade e a luta pela oferta da EJA foram lentamente sucumbindo diante de uma série de fatores, levantados em pesquisa de campo, conforme exposto no Quadro 2.

Esse conjunto de fatores dialogam com a ideia de que "a evasão escolar continua sendo um enorme desafio para os professores que precisam se desdobrar na tarefa de manter a permanência do aluno na sala de aula" (ÓZORIO; POLETTO, 2018, p. 157). De fato, "muitos alunos da EJA são pessoas que trabalham para o sustento da família, eles têm preocupações em casa, e têm que se desdobrar para conseguir seguir na escola" (FRANÇA, 2015, p. 37). Essa realidade não difere substancialmente da apresentada na ilha Xingu.

Nesse sentido, ainda que a Lei 9394/96 garanta a oferta da EJA em modalidades adequadas às necessidades e disponibilidades do educando, garantindo, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola, na prática, não é o que de fato tem ocorrido. E quando se analisa o caso específico da oferta na ilha Xingu, observa-se até mesmo a extinção da EJA, conforme expressa o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Evolução do processo de evasão da EJA na ilha Xingu, Abaetetuba-PA.



Fonte: Elaboração própria. Base de dados: Trabalho de campo (2020).

Nota-se que, a partir do terceiro ano de oferta, em 2003, iniciou um grande processo de evasão escolar que culminou nos anos de 2005 e 2007, onde apenas 20% da turma conseguiu concluir, conduzindo, assim, ao fim da oferta de EJA, no ano de 2008. É válido destacar que, mesmo com dificuldades, houve resistência na busca pela oferta. No ano de 2003, a EJA foi mantida, embora somente metade da turma tenha conseguido concluir os estudos.

Essa persistência revela a própria identidade da EJA, em sua trajetória de lutas, em todo o Brasil. Além disso, expressa, também, que os efeitos positivos conquistados, nos dois primeiros anos, foram motivadores para a permanência dessa modalidade de ensino, apesar das sérias dificuldades e do sucateamento, apresentados no contexto da ilha Xingu.

Segundo Ozório e Poletto (2018), a falta de estrutura e a dificuldade de acesso à escola dificultam o ensino e a aprendizagem, levando o estudante a abandonar os estudos, sendo esta uma realidade muito presente na zona rural e, em muitos casos, se sobressai a dinâmica do professor para evitar tal fenômeno.

De fato, o papel do professor foi fundamental para superar as dificuldades extremas e, ainda sim, conseguir resultados positivos, nos dois primeiros anos. Porém, essa potencialidade deve ser acompanhada de um conjunto maior de fatores que envolve condições adequadas de trabalhado, boa remuneração, condições de acesso e permanência do aluno na escola. Sem esses fatores, somados, parece não haver continuidade e durabilidade, como ocorreu na ilha Xingu.

Na comunidade estudada, a ausência desses fatores contribui para o fim da oferta. Portanto, não basta apenas garantir, em lei, os direitos educacionais. É necessário criar condições adequadas para que, de fato, eles sejam aplicados, orientando a prática cotidiana da EJA.

A troca dos professores, que estavam realizando um trabalho com resultados significativos, nos dois primeiros anos, mostra que esses profissionais buscaram melhores condições de trabalho, em outras localidades, migrando, muitas vezes, para o espaço urbano de Abaetetuba-PA. De fato, observa-se, nas entrevistas com os gestores, que os professores iniciais conseguiram dialogar bem com o contexto da ilha Xingu, numa aprendizagem significativa aos alunos, coisa que não foi continuada pelos profissionais subsequentes. Segundo o coordenador A.F "depois da troca da professora que foi trabalhar para a cidade, houve desinteresse dos alunos em continuar e começaram a faltar".

De fato, na EJA, é necessário o uso de práticas que considerem o espaço vivo do educando e a sua carga de experiência. Assim, "precisa de conteúdos [...] e instrumentos que consigam estabelecer nas trocas de saberes a relação de aprendizagem" (ALBUQUERQUE; SOUZA, 2013, p. 42).

Sem dúvida, conforme a perspectiva histórico-social freiriana, é necessário o uso de práticas que façam sentido ao cotidiano dos alunos da EJA, considerando a educação e a alfabetização como atos políticos em favor da liberdade e da inclusão. Nessa perspectiva, a luta deve ser também por condições adequadas de ensino e aprendizagem para que todos possam acessar o que as leis conquistadas garantem, com uma estrutura digna, eficiente e, sobretudo, duradoura.

A NECESSIDADE DE RESGATE DA EJA NA ILHA XINGU: UMA PERSPECTIVA FREIRIANA HISTÓRICO-SOCIAL

O fim da oferta da EJA, na ilha Xingu, em 2008, suscita reflexões pertinentes quanto à garantia do direito à educação de

jovens e adultos, bem como ao papel do ensino para a formação política e cidadã. Isso porque, como já mencionado, a ilha tem sido considerada como um espaço estratégico para a instalação do Terminal Portuário de Uso Privado (TUP) da empresa Cargill LTDA, sediada nos Estados Unidos. Portanto, um grande empreendimento que impactará direta e indiretamente no modo de vida ribeirinho e no ambiente natural, com previsão para o início do funcionamento efetivo para o ano de 2022, com prazo estendido para 2025.

A alfabetização, nesse contexto, ganha significado ainda maior, haja vista que o conhecimento detalhado do Relatório de Impacto Ambiental (RIA) e do Estudo de Impacto Ambiental (EIA) requer habilidades de leitura e compreensão de texto, fundamentais, inclusive, para participação no processo de licitação da obra, sobretudo, nas audiências públicas. Assim, a reativação da EJA, na ilha Xingu, torna-se ainda mais necessária, como garantia para uma participação social e política, efetivas, nos processos de transformações socioespaciais pelos quais a comunidade tem passado e passará, conforme a obra seja executada e entre em operação.

Conforme o RIA, apresentado pela empresa, haverá impacto direto e indireto na construção do empreendimento, dentre os quais estão os seguintes: a) interferência na atividade pesqueira e na navegação ribeirinhas pelo aumento do tráfego de embarcações; b) forte atração populacional, gerando impactos diretos na demanda por serviços públicos e também na geração de resíduos; c) aumento da pressão de caça e tráfico de animais; d) risco de contaminação das águas, etc.

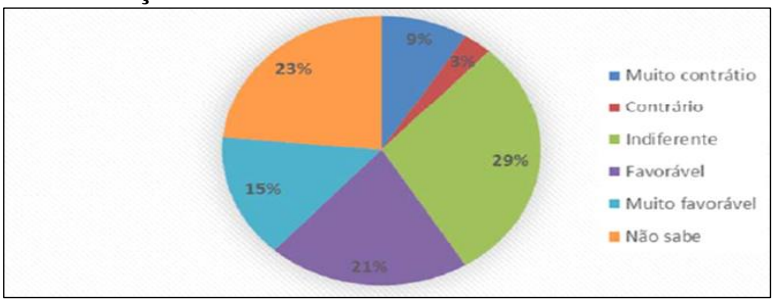
É válido ressaltar que, para cada um desses impactos, haverá também as chamadas medidas mitigadoras, tais como: programas de mitigação de impactos sobre a atividade pesqueira; programa de controle de efluentes; programa de educação ambiental; programa de

reposição florestal; programam de capacitação da mão de obra. Trata-se, na verdade, de condições ambientais legais para aprovação do processo licitatório da obra.

De modo geral, os grandes projetos implementados na Amazônia, inserindo-a como fonte de matérias primas, no contexto estratégico de reprodução do modo de produção capitalista global, têm gerado efeitos danosos aos povos locais. Conforme Gonçalves (2005, p. 23) "o debate acerca da Amazônia passa a ser visto mais pela ótica do que os outros pensam sobre a Amazônia do que a partir do que os amazônidas pensam de si mesmos, do Brasil e do mundo".

Nesse sentido, nota-se que o RIA, apresentado pela empresa, revela, inclusive, uma pesquisa sobre a opinião da população local, não plenamente respeitada, acerca da instalação do empreendimento, conforme exposto no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Opinião dos moradores sobre a instalação do Terminal Portuário em Abaetetuba-PA



Fonte: RIMA, 2017.

De fato, apenas 35% da população mostrou-se favorável à instalação do empreendimento. Portanto, ainda que a população local não tenha se mostrado plenamente a favor, as obras foram iniciadas, reforçando os argumentos postos por Gonçalves (2015) de

que, nos grandes projetos, são levados em consideração muito mais os argumentos e interesses externos à região amazônica do que os anseios dos povos locais.

Chama a atenção, também, o fato de que 23% da população não soube opinar e 29% se mostraram indiferente. De fato, acredita-se que os processos de alfabetização, incluindo a suspensão da oferta da educação de jovens e adultos, exerceram influência direta e indireta nesse alto percentual de pessoas indiferentes e que não souberam opinar. Esses são fatores importantes que reforçam a necessidade de oferta da EJA, na ilha Xingu, de tal modo que sua suspensão interferiu diretamente na ação política e nos processos decisórios que podem modificar, de maneira negativa, seu modo de vida e seu ambiente natural.

Nesse cenário, não há dúvida de que a "educação como prática de liberdade", bem como a "pedagogia do oprimido", configurando um caminho metodológico e prático, tornam-se fundamentais para o contexto da educação de jovens e adultos, na ilha Xingu. Como afirma, Freire (1974, p. 35), "a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca (...) que só existe no ato responsável de quem a faz".

As lutas históricas, em favor da EJA, bem como as experiências concretas e metodológicas, aqui relatadas, são fundamentais, nesse percurso, para a promoção e para a garantia do direito básico à educação de todos, especialmente no contexto socioespacial estudado, com suas particularidades e especificidades locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo mostrou desafios e perspectivas concretas da educação de jovens e adultos, na Amazônia ribeirinha. De fato,

ao considerar o contexto socioespacial específico, da ilha Xingu, expressou a importância estratégica da educação, para a inclusão social e para participação comunitária em processos de tomada de decisão.

No entanto, ainda que garantido juridicamente por lei, o direito à educação, na prática, tem operado com sérias dificuldades, chegando até mesmo ao ponto de ser suspenso, como revelou o estudo ora apresentado. A própria história da EJA mostrou que os direitos adquiridos foram conquistados, apenas recentemente, e com muita persistência e luta, com a união de movimentos sociais, em busca da inclusão e da garantia da educação de qualidade para todos.

Essa forte união e o histórico de lutas trouxe uma identidade particular para a EJA, sintetizada nos estudos de Freire (1974; 1989), em sua perspectiva histórico-social e crítica. Trata-se da educação, como prática libertadora, que alimenta a ação política e dialoga com a metodologia que considera os conhecimentos vividos, no dia a dia pelos alunos. Nesse encontro, configuram-se estruturas sólidas e consistentes, no processo de educação de jovens e adultos.

A partir dessas bases metodológicas e históricas, foi realizada a avaliação da EJA, na ilha Xingu. O estudo revelou o fim precoce da oferta da EJA, que durou somente entre os anos de 2001 até 2008. Nessa curta história, a pesquisa mostrou efeitos positivos da EJA, nos dois primeiros anos, tais como a inclusão social pela alfabetização e práticas docentes criativas, dialogando com o ambiente local. Porém, não houve continuidade desses efeitos, nos anos posteriores, momento em que as dificuldades se sobrepuseram progressivamente às ações educacionais, culminando com um grande processo de evasão escolar, chegando na suspensão total da oferta.

Dentre essas dificuldades, que a pesquisa indicou, estão as seguintes: espaço físico inapropriado; ausência de transporte escolar;

ausência de merenda escolar; troca do quadro de professores; particularidades dos alunos (trabalho, família, etc.). Certamente, esse conjunto de fatores influiu direta e indiretamente no caminho que levou ao fim da oferta, no ano de 2008.

Finalmente, o estudo mostrou que a reativação da EJA se trona ainda mais fundamental e estratégica, no atual contexto. Isso porque, processos socioespaciais mais amplos, relacionados à instalação de projetos portuários, tem ocorridos na ilha Xingu e tendem a ameaçar a manutenção do modo de vida ribeirinho e o ambiente natural. Portanto, diante desse cenário, defender a educação de qualidade, como direito de todos, se confunde com a defesa do direito à vida, em plenitude, já que o ambiente natural e o modo de vida ribeirinho são indissociáveis.

Longe de esgotar o assunto, o presente estudo buscou expressar sistematicamente os resultados concretos de uma experiência da EJA, na Amazônia ribeirinha. Certo de que a pesquisa fundamentará estudos posteriores, ao mesmo tempo em que se complementará desses mesmos estudos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. C.; BOLLMANN, M. G. N. “Movimentos sociais em educação e suas contribuições a política educacional brasileira”. *In*: TEODORO, A.; JEZINE, E. (orgs.). **Movimentos sociais e educação de adultos na Ibero-americana**: Lutas e desafios. Brasília Editora Liber livro, 2011.

ALBUQUERQUE, A.; SOUZA, D. **Educação de Jovens e Adultos**: Contribuições para o enfrentamento da exclusão social (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia). João Pessoa: UFPB, 2013.

BRASIL. **Constituição Federativa dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional, 1934. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 12/03/2021.

COUTINHO, M. V. "Terras de identidade e terras de conflito: movimento social ribeirinho e regularização fundiária nas ilhas e várzeas de Abaetetuba – PA". **Revista Estudos Sociedade e Agricultura**, vol. 26, 2018.

FRANÇA, L. **Evasão escolar na educação de jovens e adultos** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia). Pará de Minas: FAPAM, 2015.

FREIRE, P. "Educação de jovens e adultos: algumas reflexões". *In*: GADOTTI, M; ROMÃO, J. E. (orgs.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974.

GONGALVES, C. W. P. **Amazônia, amazônias**. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

HADDAD, S. **Relatório preliminar de pesquisa**: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo: Editora Mimeo, 2006.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. "Escolarização de jovens e adultos". **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000.

OZÓRIO, D. S. L.; POLETTO, L. "Perfil do aluno/professor e o desafio da evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA)". **Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate**, vol. 4, n. 1, 2018.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Editora Loyola, 1987.

REZENDE, R. M. G. "Educação de jovens e adultos e os movimentos sociais: alguns apontamentos". **Revista Trabalho e Educação**, vol. 22, n. 2, 2013.

ROCHA, F. M. L. *et al*. (coords.). **Terminal Portuário de Uso Privado TUP Abaetetuba** (Relatório de Impacto Ambiental). Abaetetuba: Ambientare, 2017.

SAMPAIO, M. N.; ALMEIDA, R. S. (orgs.). **Práticas de educação de jovens e adultos**: complexidades, desafios e propostas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

STRELHOW, T. B. "Breve histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil". **Revista HisterBR On-line** [2010]. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br> Acesso em: 15/05/2021.

CAPÍTULO 7

A Significância da Educação de Jovens e Adultos nos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Rondônia

A SIGNIFICÂNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA

Rafael Norberto de Aquino

Adriana Francisca de Medeiros

Gisely Storch do Nascimento Santos

A presente pesquisa apresenta e amplia o debate acadêmico a questão da formação inicial dos professores para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para que possamos discutir melhor a importância da formação inicial do docente na EJA, faremos uma breve reflexão acerca do lugar que a EJA ocupa nos currículos de licenciaturas nos cursos de formação inicial de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO).

A EJA é uma modalidade do Ensino Fundamental e Médio, estabelecida e assegurada por várias leis que amparam todos os que não puderam realizar seus estudos em idades ideais, dando-lhes a oportunidade de iniciar e/ou concluí-los.

A EJA, compreendida como uma modalidade de ensino, vem a atender a uma questão histórica em nosso país, a desigualdade de oportunidades de acesso à educação, em especial às classes menos favorecidas economicamente, garantindo a todos o direito constitucional de acesso à educação. Contudo, historicamente e, em muitos casos até a atualidade, a educação para a EJA se resume à alfabetização como um processo apenas do aprender a ler e escrever, um processo raso que não assume um caráter de formação integral

para o exercício da cidadania, como processo que assegura a todos os cidadãos os conhecimentos desenvolvidos pela humanidade.

A reflexão sobre a prática pedagógica é indispensável a todo docente, o processo de autorreflexão e teorização, ou seja, a práxis, contribui para a melhoria de processos educativos tão almejados. Mas na EJA isso deve acontecer mais criticamente, em especial se compreendermos as políticas públicas para a EJA que visam a restituir ao sujeito o direito constitucional à educação e não apenas uma instrumentalização para decodificação de signos linguísticos, ou seja, apenas ler e escrever para as atividades corriqueiras ou para inserção ao mundo do trabalho como mão-de-obra precarizada. Uma visão ampla sobre a sala de aula e sobre a escola é fundamental para que a prática não seja limitada. É necessário, nessa modalidade, um resgate junto aos alunos de suas histórias de vida, não desconsiderando o conhecimento trago pela sua experiência de vida ao longo dos anos, oriundo do saber cotidiano, uma espécie de saber das ruas, pouco valorizado no mundo letrado e escolar. É normal que o próprio aluno se sinta incomodado com sua situação e busque satisfazer a necessidade de se integrar à sociedade letrada (STRELHOW, 2010).

É perceptível que a EJA sempre esteve relacionada aos estratos mais empobrecidos da sociedade, da classe trabalhadora, sendo até mesmo um apêndice da dualidade educacional que imperou (e por vezes impera) no sistema educacional brasileiro: a educação propedêutica e a educação técnica. Essa marginalização pode ser uma das explicações para as políticas aligeiradas e desestruturadas que não garantem a essa parcela da população o direito constitucional à educação básica.

O processo histórico brasileiro que se configurou como uma das sociedades mais desiguais em oposição ao ideal de uma sociedade mais justa que, oportunize aos seus cidadãos o direito à educação básica, faz com que evidencie a importância da EJA como

processo formativo humanizado, garantindo ao sujeito acesso aos saberes construídos pela humanidade. Contudo, os arranjos do sistema capitalista e, sendo a escola um aparelho ideológico do Estado, nos materializa uma EJA que se apresenta com propostas pedagógicas fragilizadas e que visam à formação aligeirada e simplória para o exercício de trabalhos simplificados. Além de ser um instrumento adotado para correção de fluxos escolares e redução de índices de analfabetismo, sem que de fato oportunize ao sujeito uma emancipação.

Políticas Públicas Federais como: Plano Nacional de Qualificação dos Trabalhadores (PLANFOR), o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) demonstraram suas fortalezas e limitações no que se refere à garantia de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade que de fato emancipe o sujeito e não seja apenas propostas de formação simplória e aligeirada (RUMMERT *et al*., 2013; SHIROMA; LIMA FILHO, 2011).

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo ampliar a discussão sobre a formação inicial docente para atuação na EJA, em especial, o espaço que essa ocupa nos cursos de Licenciatura do IFRO, espaço privilegiado para formação docente.

A educação é uma prática social, é um campo de disputa. Uma educação fragilizada articula-se com os interesses dos meios de produção, oportunizando a perpetuação dos processos excludentes que garantam a sobrevivência do sistema que se alimenta da estratificação social, as diferenças de classes. A Constituição garante

a todo cidadão o direito à educação, contudo, os processos excludentes tornam-se tão naturais que, aos Jovens e Adultos fadados, integrantes da classe menos favorecida, restam-lhes apenas a modalidade EJA, uma educação precarizada, muitas vezes com propostas pedagógicas frágeis, com profissionais bem-intencionados, mas sem uma formação sólida para atuar na modalidade.

Destarte, torna-se salutar ampliar o debate acerca da EJA, rediscutir o lugar que a EJA ocupa nos cursos de licenciaturas em nosso país, assumir que a EJA é antes de tudo uma questão de construção histórica-social do sujeito. Com o resultado da pesquisa ora apresentado, emerge a necessidade de rediscutir o currículo dos cursos de licenciatura no que tange a formação inicial para atuação na EJA.

Para alcançar os objetivos, a presente pesquisa de cunho qualitativo que, para Bodgan e Biklen (1994) se caracteriza como sendo aquela que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Neste contexto, a abordagem qualitativa não é feita com o objetivo de responder às questões prévias ou de testar hipóteses, mas de privilegiar a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

O instrumento para coleta de dados será a pesquisa bibliográfica e o estudo documental. Os documentos constituem uma fonte de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador, sendo uma fonte "natural" de informação. Marconi e Lakatos (2010) afirmam que a principal característica da pesquisa documental é o fato de que a fonte de coleta de dados se dá via documentos, escritos ou não, os quais podem ser acessados a qualquer tempo. A pesquisa documental constitui ótima fonte confiável de dados e, quando exclusiva, não exige contato com os sujeitos pesquisados (GIL, 2002).

Sendo assim, nos valemos do estudo documental para analisar os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciaturas do IFRO disponíveis no site da instituição na data de 04 de setembro do ano de 2020, extraindo as informações referentes à abordagem da EJA nos mesmos, necessárias para o desenvolvimento da pesquisa e elaboração do trabalho. Para o desenvolvimento do referencial teórico e da discussão foi utilizada a pesquisa bibliográfica, dentre os autores destacamos: Almeida e Pimenta (2015), Arroyo (2006), Cardoso et al. (2017), Ciavatta (2011), Di Pierro (2006), Freire (1992, 1994 e 2013), Jardilino e Araújo (2014), Maciel et al. (2019), Pimenta e Lima (2006), Pinto (1986), Rummertet al. (2013), Santiago; Britto (2006), Shiroma; Lima Filho (2011), Strelhow (2010), Teles; Duarte (2009), além de legislações referentes à temática.

O artigo segue apresentando um breve histórico dos marcos legais da EJA, os resultados e discussão da pesquisa e finaliza com as considerações finais para que novos trabalhos sejam desenvolvidos com a temática.

HISTÓRICO DOS MARCOS LEGAIS DA EJA

A EJA surgiu, no Brasil, com o objetivo de atender às pessoas que não tiveram a possibilidade de concluir seus estudos no período correto (UNESCO, 2009; TELES; DUARTE, 2009). A Constituição Federal de 1988 trouxe alguns artigos acerca da EJA, como, por exemplo, o artigo 205, que trata a Educação como sendo um direito de todos e dever do Estado e da família, incluindo os jovens e os adultos. Além do artigo 205, a Constituição traz, em seu artigo 208, ao qual destacamos que:

> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
>
> I – Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional n° 14, de 1996).
>
> [...]
>
> VI – Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
>
> [...]
>
> VII – Atendimento ao educando do ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), representado pela Lei nº 9.394/96, substituiu a concepção de ensino supletivo existente na Lei 5.692/71. Tais marcos foram importantes para que, ao menos nos documentos basilares, se superasse a visão da EJA como mera correção de fluxo escolar, e como currículos reduzidos (no plano de conteúdos e de tempo) em comparação à educação destinada a adolescentes e crianças. Nesse novo cenário de EJA, pelo contrário, os sistemas de ensino devem oferecer oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, suas condições de vida e de trabalho (BRASIL, 1996).

A LDB também traz alguns artigos, como o artigo 1°, no inciso II diz que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. No artigo 3°, inciso VII da LDB, faz-se referência à oferta de educação escolar 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. Já o artigo 27 da LDB apresenta os conteúdos curriculares para a educação básica, incluindo a EJA, conforme apresentado:

> Art. 27 Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:
>
> I – A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
>
> II – Consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
>
> III – Orientação para o trabalho;
>
> IV – Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais (BRASIL, 1996).

Além disso, a LDB ainda apresenta uma seção exclusiva para a EJA, o que demonstra substancial avanço da modalidade de ensino. O artigo 37 do mesmo instrumento diz que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria e que as instituições de ensino deverão assegurar gratuitamente oportunidades educacionais que levem em consideração as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (SANTIAGO; BRITTO, 2006). Ainda diz que, o poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradoras e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Após 12 anos da LDB, surgiu a Lei n° 11.741/08 que complementou o artigo 37 ao destacar que a EJA deverá articular-se,

preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

A LDB ainda menciona que, os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. Tais exames serão realizados quando da conclusão do ensino fundamental, para os alunos maiores de 15 anos. Já para os concluintes do Ensino Médio, os referidos exames serão destinados aos maiores de 18 anos. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos, por meios informais, serão aferidos e reconhecidos mediante exames formais (BRASIL, 1996).

O Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) através da Resolução n°1, de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. No artigo 5° afirma-se que a EJA considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. Ainda afirma que, cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da EJA (BRASIL, 2000).

O artigo 17 da Resolução ainda traz que:

> Art. 17 A formação inicial e continuada de profissionais para a EJA terá como referências as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:
>
> I – Ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;
>
> II - Investigação dos problemas desta modalidade

> de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;
>
> III – Desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;
>
> IV – Utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem (BRASIL, 2000).

Apesar dos avanços na legislação, ainda não há base legal específica para, por exemplo, a EJA Profissional. É necessária constante luta para que essa modalidade educacional venha a ter sua própria legislação através, por exemplo, do estabelecimento de fóruns de discussão, da execução de pesquisas científicas sob o incentivo das instituições de ensino.

Corroborando com essa perspectiva, o Parecer 11/2000, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, reconhece a omissão histórica do Estado e posiciona a modalidade como uma possibilidade de reparação de uma dívida social.

Tanto a Constituição de 1998 e o novo Plano Nacional de Educação evidenciam as responsabilidades de elaboração de projetos próprios que atendam as particularidades, sendo dos Municípios o Ensino Fundamental e dos Estados o Ensino Médio. Desenhou-se também a oferta de formação para Jovens e Adultos articulada à formação profissional.

Programas destinados à EJA requerem adaptações curriculares que atendam às especificidades do público, com métodos e tempos adaptados sem que, com isso se configure uma precarização da educação básica ofertada. Por isso mesmo, o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode ignorar as

especificidades da EJA, assim como o caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos seus componentes curriculares (BRASIL, 2000).

Ofertar uma proposta pedagógica que dê conta dos objetivos estabelecidos para formação de jovens e adultos não é tarefa fácil, embora seja possível encontrar boas práticas que se tornam inspiradoras. Porém é comum que a formação de jovens e adultos visem apenas a certificação do sujeito, com propostas superficiais sob a alegação que a este sujeito a certificação é requisito básico necessário à inserção no mercado de trabalho.

Neste particular, destacamos a ausência de uma reflexão mais profunda das Instituições Escolares a respeito das relações de trabalho. Ciavatta (2011) enfatiza que os elementos ideológicos entre as classes sociais e os grupos de interesses vários, que obscurece as questões que envolvem a escassez de emprego, a precarização dos vínculos trabalhistas, a baixa remuneração e o conceito de empreendedorismo, como alternativa à precariedade das relações de trabalho difundidas nas publicidades e nos materiais didáticos.

A autora afirma que é necessário que as escolas públicas brasileiras (gestores e professores) reconheçam a EJA que se situa no âmbito da luta por justiça social, seu principal objetivo é o compromisso com o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas na qual os educandos se reconhecem como sujeitos histórico-sociais, capazes de compreender e transformar a realidade e suas relações sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFRO

Atualmente o IFRO possui sete Campi presenciais que ofertam cursos de Licenciatura, localizados nos municípios de

Ariquemes, Cacoal, Colorado do Oeste, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Porto-Velho Calama e Vilhena. Os cursos ofertados são Ciências Biológicas, Ciências com habilitação em Química ou Biologia, Geografia, Matemática, Química e Física.

A oferta de cursos de Licenciatura no IFRO é uma obrigação da Lei n° 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A Lei apresenta a obrigação de, no mínimo, 20% dos cursos ofertados que sejam para cursos de Licenciaturas.

Os cursos de Licenciatura são os mecanismos responsáveis pela formação inicial do futuro docente. Com isso, a LDB, em seus artigos 61 e 62 destacam que a formação dos profissionais da educação deve abranger aos diferentes níveis e modalidades da educação básica e, para a atuação os docentes devem ser formados pelos cursos superiores de Licenciatura, graduação plena. Desta forma, podemos afirmar que os cursos de Licenciatura devem primar pela formação inicial dos docentes com vista a atender a todos os níveis e modalidades de ensino.

No mesmo sentido, o CNE já se manifestou por intermédio dos pareceres 11/2000 e 09/2001, ambos expressam a preocupação em garantir que nos cursos de licenciaturas (não apenas os cursos de pedagogia) a Educação de Jovens e Adultos seja abordada de forma a contemplar as suas peculiaridades e garantir a formação inicial necessária aos docentes para atuação na EJA. Ventura (2012) evidencia a importância de considerar as especificidades dos estudantes da EJA, não se pode considerar que os conteúdos e metodologias adotados para o trabalho com estudantes do ensino regular sejam os mesmos com os estudantes da EJA, mesmo estando em estágios escolares idênticos, é preciso considerar a necessidade de configurações didáticas que atendam ao universo desses estudantes.

Temos acima uma clara preocupação em considerar a EJA uma modalidade educacional que antes de tudo é uma necessidade social em virtude das estratificações existentes na sociedade brasileira.

Infelizmente, a preocupação manifestada nos pareceres não se refletiu nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Cursos Superiores como o de História, Letras e Ciências Biológicas. Vejamos, em especial, pois é um curso ofertado em 3 *Campi* do IFRO, o que as Diretrizes apontam para o curso de licenciatura em Ciências Biológicas:

> A modalidade licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio (BRASIL, 2001, p. 6).

A lacuna facilmente percebida nas propostas pedagógicas para licenciaturas com relação à EJA evidencia a marginalização da oferta, corroborando para a perpetuação da estratificação social. Considerando a omissão dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, Di Pierro (2006) evidencia a necessidade de pensarmos em propostas para, minimamente, oportunizarmos aos licenciandos formação para o trabalho com a EJA como a possibilidade de cursas disciplinas eletivas e projetos de extensão que fortaleçam a formação para o trabalho com a EJA.

Em análise aos PPC's, foram encontrados os componentes curriculares organizados em eixos/núcleos, sendo distribuídos da seguinte maneira: 2 eixos/núcleos distribuídos entre principais e globalizadores, os com 3 eixos/núcleos distribuídos entre estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos das Áreas de Atuação Profissional; e Núcleo de Estudos Integradores para Enriquecimento Curricular. Os com 4 eixos/núcleos são distribuídos entre básico, pedagógico, específico e complementar. Nesta organização, a disciplina específica para abordar a EJA e outras disciplinas ou abordagens nos PPC's serão apresentadas, conforme cursos a seguir.

Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Em relação à abordagem da temática de EJA nas disciplinas do curso nos 3 *Campi*, além da disciplina específica de Metodologia de Ensino para a EJA com carga horária de 40 horas, as disciplinas de Políticas Públicas e Legislação Educacional, e Metodologia de Ensino para a Educação Profissional e Tecnológica, abordam a temática através dos assuntos Políticas para a Educação de Jovens e Adultos, e Articulação entre educação de jovens e adultos e educação profissional, ambos respectivamente apresentados em suas ementas. Dos três *Campi*, apenas um deles traz a possibilidade, dividida com a temática das necessidades especiais, de desenvolvimento de 10 horas de estágio no 6º período e 10 horas no 8º período para a temática.

Curso de Licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia ou Química

Em relação à abordagem da temática de EJA nas disciplinas do curso, além da disciplina específica de Metodologia de Ensino para a EJA com carga horária de 40 horas, as disciplinas de Políticas Públicas em Educação, e Metodologia de Ensino para a Educação Profissional e Tecnológica, abordam a temática através dos assuntos Políticas para a Educação de Jovens e Adultos, e Articulação entre educação de jovens e adultos e educação profissional, ambos respectivamente apresentados em suas ementas.

Curso de Licenciatura em Física

O curso de Licenciatura em Física não faz abordagem à temática EJA em seu PPC

Curso de Licenciatura em Geografia

Em relação à abordagem da temática de EJA nas disciplinas do curso, além da disciplina específica de Metodologia do Ensino EJA com carga horária de 40 horas, as disciplinas de Políticas Públicas e Legislação Educacional, e Metodologia de Ensino para a Educação Profissional e Tecnológica, abordam a temática através dos assuntos Políticas para a Educação de Jovens e Adultos, e Articulação entre educação de jovens e adultos e educação profissional, ambos respectivamente apresentados em suas ementas. Ademais, o PPC prevê a realização de estágio na modalidade de EJA, mas não determina carga horária para tal.

Curso de Licenciatura em Matemática

Em relação à abordagem da temática de EJA, um dos *Campi* aborda a temática apenas na disciplina específica de Metodologia do Ensino em EJA com carga horária de 60 horas. O outro Campus aborda a EJA, além da disciplina específica de Metodologia do Ensino a EJA com carga horária de 40 horas, as disciplinas de Políticas Públicas e Legislação em Educação, e Metodologia de Ensino para a Educação Profissional e Tecnológica, abordam a temática através dos assuntos Políticas para a Educação de Jovens e Adultos, e Articulação entre educação de jovens e adultos e educação profissional, ambos respectivamente apresentados em suas ementas.

Curso de Licenciatura em Química

Dois Campi ofertam o curso e em um deles não existe abordagem referente à EJA no PPC. O outro faz a abordagem na disciplina específica de Metodologia de Ensino para a EJA com carga horária de 40 horas, e nas disciplinas de Políticas Públicas em Educação, e Metodologia de Ensino para a Educação Profissional e Tecnológica, abordam a temática através dos assuntos Políticas para a Educação de Jovens e Adultos, e Articulação entre educação de jovens e adultos e educação profissional, ambos respectivamente apresentados em suas ementas.

De uma maneira geral, as ementas se apresentam de forma satisfatória, pois vamos desde a retrospectiva histórica, a discussão política e social da EJA, os marcos legais e documentos basilares às metodologias e adaptação de materiais para o ensino das áreas na EJA. O problema está em centrar tantas unidades curriculares, diga

se de passagem essenciais à formação do docente, em uma única disciplina de, em sua maioria, 40h. Em alguns PPC's, além das disciplinas dedicadas exclusivamente à EJA, mais duas disciplinas, Políticas Públicas e Legislação em Educação, e Metodologia de Ensino para a Educação Profissional e Tecnológica, abordam a temática através dos assuntos Políticas para a Educação de Jovens e Adultos, e Articulação entre educação de jovens e adultos e educação profissional.

Ao condensar as unidades curriculares acima descritas a uma única disciplina de, em sua maioria, 40h e mais duas pequenas abordagens em outras duas disciplinas, demonstram que a discussão ocorrerá de forma aligeirada, reforçando a tese de que os cursos de licenciatura têm promovido lacunas na formação docentes, em especial no que se refere à EJA.

Oliveira et al. 2017 apontam em estudo semelhante que, dos 8 cursos de Licenciaturas analisados, apenas 2 deles ofertam componentes referentes a EJA, sendo um dos cursos o componente optativo e o outro obrigatório. O curso com componente obrigatório tem carga horária de 60h, ainda assim, os autores entendem ser insuficientes para tamanha responsabilidade de desenvolver atividades na modalidade, sugerindo uma reformulação dos PPC's para que abordem mais a temática. Conforme coloca Arroyo (2006), os jovens e adultos têm rostos, histórias e contextos sociais que precisam ser bem conhecidos pelos educadores, sendo importante um currículo para formação espaço para discutir histórias e vivências, em especial para o trabalho com EJA.

Compreende-se que as propostas pedagógicas curriculares para a formação docente estão diretamente vinculadas às relações hegemônicas de uma sociedade, está situada em um contexto histórico-cultural, contexto esse já debatido neste trabalho. Tal processo nos ajuda a compreender as lacunas existentes no que se refere à EJA, mesmo que as legislações e documentos basilares

apontem para uma formação sólida. Pinto (1986) corrobora com essa perspectiva ao evidenciar a sociedade como educadora do educador.

No entanto não podemos desprezar o fato de que o Estado precisa se voltar aos problemas da educação brasileira, em especial da EJA. Paradoxalmente, vemos a EJA sendo apresentada como uma possibilidade de acesso à cidadania, uma pseudo-cidadania, pois são processos aligeirados que não estão comprometidos com a formação integral, se apresenta como um atenuante para o abissal antagonismo das classes sociais.

A maioria dos PPC's traz o trecho da Lei que apresenta a obrigação da atividade de Estágio Supervisionado ser realizada em consonância com a Lei Federal nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio como:

> [...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Mesmo assim, apenas 2 cursos dos analisados abordam algo nesse sentido, são eles: curso de Geografia do Campus Cacoal apresenta a possibilidade de estágio na modalidade EJA, mas sem definição de qualquer carga horária e o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Campus Colorado do Oeste, que aborda a obrigatoriedade de 10h de estágio na área de EJA ou ensino especial. Apesar dessa previsão, não garante que o estágio será desenvolvido na EJA, pois a obrigação é para uma ou outra área.

Sem uma abordagem obrigatória nos PPC's analisados e partindo do papel do professor, nos faz refletir que este deve ter sempre como ponto de partida a busca de uma prática que vá ao encontro às necessidades do educando a partir da realidade de vida, consolidando uma proposta pedagógica na qual possa fazer pensar sobre a realidade de forma crítica e consciente (CARDOSO *et al*., 2017).

Para Freire (2013), o estudante está em constante interação e vive num contexto social em que é produtor de cultura e possui sua leitura de mundo.

Para Maciel *et al*. (2019), o Estágio Supervisionado na EJA caracteriza-se como um elemento importante da formação inicial que contribui para a ampliação de conhecimentos relacionados às vivências, saberes e aprendizados que são produzidos entre as Instituições de Ensino Superior e a comunidade escolar.

Em experiência vivida por Cardoso *et al*. (2017), em estágio supervisionado realizado em uma escola municipal de Belford-Roxo/RJ, observaram que a turma de EJA possui vontade de aprender e um conjunto de experiências profissionais, culturais e de vida bem grande, assim como de experiências não positivas, pois vem de uma vida escolar em que já passou por algum fracasso. São trabalhadores ativos e aposentados que desenvolvem as mais diversas atividades que, por vários motivos, não completaram suas vidas escolares, aumentando a parcela dos excluídos pelas desigualdades sociais e escolares de um sistema social que segue uma lógica mercantil perversa.

No relato das mesmas autoras, vale destacar:

> Foi possível observar que os professores, além de formação continuada, necessitam de apoio e estímulos na busca de estratégias voltadas para o

> público da EJA, com aulas mais dinâmicas, interativas e lúdicas, pois não é porque são adultos que não precisam de dinamismo na condução de uma aula. Nessa oportunidade de inserção no campo de estágio, observaram-se professores desestimulados reproduzindo práticas esvaziadas de sentido, partindo da pedagogia tradicional, onde se copia, decora e reproduz. É a "pedagogia bancária", criticada e combatida por Paulo Freire, mas ainda tão viva em nossas salas de aula (CARDOSO *et al*., 2017).

Para Pimenta e Lima (2006), o Estágio Supervisionado tem relação com o estudo, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções, diante das situações decorrentes em instituição escolar, por isso, a análise e reflexão sobre o ambiente escolar fazem parte, sempre, da prática docente em sala de aula, antecedida pela observação participante para conhecimento e diagnose das questões-problemas que se encontram nas turmas da EJA. Almeida e Pimenta (2015) ratificam o posicionamento ao afirmarem que o estágio supervisionado deve ser compreendido como um campo de conhecimento permeado por futuros professores comprometidos com a emancipação dos sujeitos.

Nessa mesma linha de pensamento e para ratificar a importância do estágio na EJA, Maciel *et al*. (2019) consideram que a experiência vivida no estágio na modalidade EJA lhes permitiram refletir sobre:

> a) o desenvolvimento do estágio é importante para a produção do conhecimento, tanto para as instituições de ensino superior quanto para as escolas de Educação Básica; b) a diversidade cultural e as histórias de vida dos alunos são a base para a

> proposição de práticas de letramento no contexto escolar; c) a compreensão sobre o significado das poesias e das imagens, criadas a partir do cotidiano dos alunos, tornam os sujeitos da EJA protagonistas dos processos de aprendizagem e ensino; d) com esta modalidade da Educação Básica, o EJA contribui para o envolvimento e identificação dos discentes-estagiários, enquanto futuros profissionais da educação no Estado do Pará (MACIEL *et al*., 2019, p. 426).

Conforme apontam Jardilino e Araújo (2014), os professores da EJA raramente atuam nessa modalidade por opção, nem possuem formação teórico-metodológica para o trabalho com jovens e adultos.

Sendo assim, considerando os marcos legais; a compreensão da EJA como política pública que visa a garantir a todo cidadão o acesso à educação básica; a compreensão que a EJA tem como público os estratos sociais marginalizados e, pela sua natureza, se constitui como política de reparação social, o espaço destinado à EJA nos currículos das licenciaturas ofertadas no IFRO constituem propostas aligeiradas de formação inicial para docência.

Os desafios para consolidação de uma Educação de Jovens e Adultos que primem pelo processo humanístico e que garanta, em especial, uma educação que garanta a emancipação dos sujeitos e não uma formação aligeirada que, na melhor das hipóteses, proporciona a inserção do sujeito ao mundo do trabalho como mão-de-obra precarizada, pressupõe uma formação inicial sólida para o exercício da docência, tanto no que tange aos aspectos teóricos como na prática profissional supervisionada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação pública brasileira tem um histórico de elitização, de exclusão social e de dualismo, na qual a Educação de Jovens e Adultos configurou e ainda se configura como a marginalização de um processo já marginalizado.

A educação é uma prática social, é um campo de disputa. Uma educação fragilizada articula-se com os interesses dos meios de produção, oportunizando a perpetuação dos processos excludentes que garantem a sobrevivência do sistema que se alimenta da estratificação social e das diferenças de classes. A Constituição garante a todo cidadão o direito à educação, contudo, os processos excludentes tornam-se tão naturais que, aos Jovens e Adultos fadados, integrantes da classe menos favorecida, restam-lhes apenas a EJA uma educação precarizada, muitas vezes com propostas pedagógicas frágeis, com profissionais bem-intencionados, mas sem uma formação sólida para atuar nela.

Destarte, torna-se salutar ampliar o debate acerca da EJA, rediscutir o lugar que a EJA ocupa nos cursos de licenciaturas em nosso país, assumir que a EJA é antes de tudo uma questão de construção histórica-social do sujeito.

Tratar a Educação de Jovens e Adultos, praticamente, apenas como um componente curricular com 40h em um curso de licenciatura corrobora para a perpetuação do processo excludente de Jovens e Adultos à margem dos direitos à educação.

Somados a isso, um currículo que não priorize a prática profissional, ou seja, os estágios supervisionados deixam muito a desejar, pois o Estágio na Educação de Jovens e adultos, além de contribuir para a formação inicial nos cursos de licenciatura, torna-se imprescindível e indissociável, no que diz respeito à troca de

conhecimentos e vivências, aproximando o aluno-estagiário da realidade dos alunos e promovendo o conhecimento de suas histórias e da diversidade cultural existente na sala de aula. A experiência com o público EJA é fundamental para o bom desenvolvimento das atividades com ele. É no estágio supervisionado que o licenciando tem a oportunidade de materializar a indissociabilidade entre teoria e prática, a práxis, tem a oportunidade de vivencias os desafios que o chão da escola traz a todos os docentes e, à luz das teorias, no ambiente acadêmico, espaço natural para o debate, contribuir para a superação dos desafios. Entendemos que esse seja um caminho para formação inicial docente sólida, que ao longo do processo formativo contribuirá para formação de docentes capazes de reverter os históricos de marginalização da EJA.

Strelhow (2010) nos chama a reflexão sobre qual o papel da EJA, formar para atender ao mercado de trabalho ou formar para pessoas críticas e reflexivas.

Strelhow (2010) nos traz questionamentos que, inevitavelmente, nos conclama a um posicionamento político frente aos processos educativos. Portanto, educar é um ato político, "[...] não há prática educativa que não se direcione para um certo objetivo, que não envolva um certo sonho, uma certa utopia" (FREIRE, 1994, p. 163). Freire (1992), insiste na inexistência de neutralidade no ato de educar, pois educar é um ato político.

Uma vez que, entendemos que a EJA atinge os estratos sociais mais vulneráveis, se assumimos a educação como instrumentalização do sujeito para tomada de consciência frente sua situação histórico-social, estamos assumindo um posicionamento político: o de rejeição aos processos educativos excludentes que perpetuam os estratos sociais. Tal rejeição deve ser materializada nos currículos dos cursos de licenciatura das Instituições de ensino, por intermédio de um currículo sólido que forme profissionais para assunção deste posicionamento político.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. "Apresentação". *In*. ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

ARROYO, M. "Formar educadores e educadoras de jovens e adultos". *In*: SOARES, L. (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24/08/2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24/08/2022.

BRASIL. **Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008**. Brasília: Planalto, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24/08/2022.

BRASIL. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Brasília: Planalto, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24/08/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 05 de julho de 2000**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24/08/2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CES, n. 1.301, de 06 de novembro de 2001**. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24/08/2022.

CARDOSO, M. A. *et al*. "Percepções no estágio supervisionado de Educação de Jovens e Adultos: vivências na formação docente". **Revista Educação Pública**, vol. 17, 2017.

CIAVATTA, M. "A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada". *In*: CIAVATTA, M.; TIRIBA, L. (orgs.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Editora Liber Livro, 2011.

DI PIERRO, M. C. "Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos". *In*: SOARES, L. (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

JARDILINO, J. R. L.; ARAUJO, R. M. B. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

MACIEL, R. A.; CORRÊA, A. M. R.; OLIVEIRA, L. C. C. "Reflexões sobre o estágio supervisionado na educação de jovens e adultos em Bragança (PA)". **Revista Exitus**, vol. 9, n. 3, 2019.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

OLIVEIRA, K. P. *et al*. "O lugar da EJA no currículo dos cursos de licenciatura dos *Campi* VI e XII da UNEB". **Anais do II Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**. Vitória da Conquista: UESB, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. "Estágio e docência: diferentes concepções". **Revista Poiesis**, vol. 3, n. 3 e 4, 2006.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Editora Cortez, 1986.

RUMMERT, S. M. *et al*. "Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 18, n. 54, 2013.

SANTIAGO, J. B. S.; BRITO, T. F. "A educação nas prisões". **Revista de Informação Legislativa**, vol. 43, n. 171, 2006.

SHIROMA, E. O.; LIMA FILHO, D. L. "Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA". **Revista Educação e Sociedade**, vol. 32, n. 116, 2011.

STRELHOW, T. B. "Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil". **Revista HISTEDBR On-Line**, vol. 10, n. 38, 2010.

TELES, J.; DUARTE, D. B. "Avaliação como processo: um olhar sobre o projeto Educando para a Liberdade". *In*: UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação em prisões na América Latina**: direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, 2009.

VENTURA, J. “A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas”. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, vol. 21, n. 37, 2012.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Adriana Francisca de Medeiros é professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutora em Desenvolvimento Regional e Ambiente pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail para contato: afdemedeiros@gmail.com

Alessandra Reis Evangelista é professora e coordenadora pedagógica da Prefeitura de Juiz de Fora (MG). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). E-mail: alerevan@gmail.com

Elói Martins Senhoras é economista, cientista político e geógrafo. Doutor em Ciências. *Post-doc* em Ciências Jurídicas. Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pesquisador do *think tank* IOLEs. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Fernanda Lessa Pereira é professora da Rede de Ensino Municipal de Duque de Caxias (RJ). Mestre em Letras. Doutoranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail para contato: lessafp@gmail.com

Giovanna Torres é graduanda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Áreas de interesse de pesquisa: Educação Jovens e Adultos (EJA). E-mail para contato: giovannademedeiros@hotmail.com

SOBRE OS AUTORES

Gisely Storch do Nascimento Santos é professora do Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Mestre e doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail para contato: gisely.storch@ifro.edu.br

Juçara Benvenuti é professora e pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail para contato: jubenvenutiufrgs@gmail.com

Marilene Nogueira da Silva é professora da Educação Básica Estado de Goiás. Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail para contato: marilene_nogueiradasilva@yahoo.com.br

Marlon Lima da Silva é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Mestre e doutorando em Geografia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail para contato: marlon.lima@ifpa.edu.br

Míriam Martinez Guerra é professora da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Campinas (UNICAMP). E-mail para contato: mmgranja@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Rafael Norberto de Aquino é professor do Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Doutor em Agronomia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail para contato: rafael.norberto@ifro.edu.br

Renato Carvalho Barros é graduado em Educação do Campo. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). E-mail para contato: renato.carvalho28@outlook.com

Thaís Ribeiro dos Santos Pessoa é graduada em Matemática. Especialista em Engenharia de Software. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail para contato: thaisrspessoa@gmail.com

Vilson José de Siqueira é professora da Educação Básica Estado de Goiás. Graduado em História. Mestre em História Cultural pela Pontifícia Católica de Goiás (PUC-GO). E-mail para contato: vilsonplatao@yahoo.com.br

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2022

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2022