

Beatriz Damasceno e Renato Pontes Costa

Cai na EJA? e agora?

Perspectivas para a formação de professores
de Educação de Jovens e Adultos nas licenciaturas



Da maioria das professoras e professores que trabalham ou um dia trabalharam com a Educação de Jovens e Adultos, sempre escuto um suspirar e vejo um olhar que brilha ao falarem dessa modalidade de ensino. Como uma lembrança, uma memória que por ali vai passando, vou entendendo que é isso também; nos encontramos com a nossa memória em movimento, com o nosso ser, sensível e presente. Sinto que ao trabalhar com a EJA é como se estivesse em uma roda de conversas onde histórias vão sendo ditas e cada um à sua vez, completa o entendimento do mundo, do passado, compreendendo um pouco do presente e imaginando criações para o futuro. Nos compreendemos um pouco mais quando escutamos as outras histórias tão próximas. Não que escutar seja uma especificidade que devêssemos ter atrelada a essa modalidade de ensino somente. Não. Mas, debruçamo-nos a escutar histórias, a querer saber por que, mesmo depois de tantas negativas, pessoas retornam às salas de aula, compartilham suas trajetórias no espaço escolar com relatos, experiências e afetos e insistem em se dar a chance de aprender, de ensinar novamente e sempre do mundo e da vida, das escritas e dos causos, das quedas, das desistências, das insistências e da constituição de outras relações. O retorno dos jovens, adultos e idosos à escola é um questionamento de quais outros caminhos e relações com o conhecimento podem se estabelecer dentro do espaço escolar, sobre o que é uma escola, no que ela pode se tornar. Para todos. É uma oportunidade para a escola de se pensar, de se incluir, de se perceber dentro de uma sociedade como parte dela com todas as suas potencialidades, dificuldades e de se propor.

Sente-se aqui nessa roda de conversa em forma de livro; conversemos sobre os alunos, sobre os professores, como vamos nos tornando educadores e educadoras, sobre a escola, as indagações e experiências sobre a Educação de Jovens e Adultos. Ainda sobre a vida que entra pela escola, que acontece nela e continua a se desenrolar portas, janelas e caminhos afora. Alguns aqui trazem histórias de longe; outros, outras, de perto, da escola, da sala de aula, de como alunos e alunas foram se transformando em educadores e educadoras, alunos e alunas novamente.

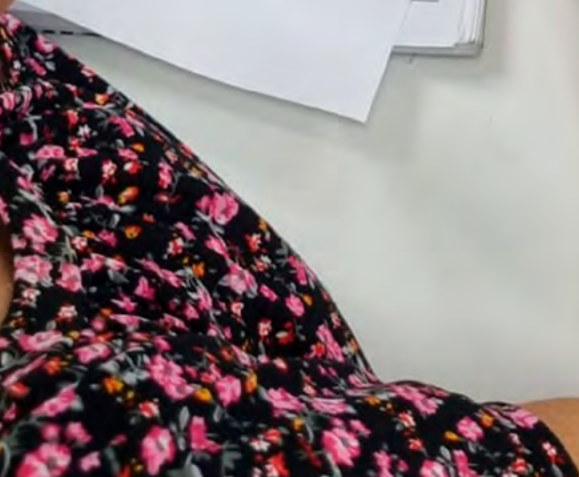
E uma roda de conversa é entre pessoas que se conhecem e se interessam, é para quem quer se chegar, quem compartilha e ouve o que concebe imprescindível. E em tempo de tantos ataques à educação, uma roda de conversa que se debruça sobre o tema da educação, em especial da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, é um movimento de resistência advindo da esperança das memórias da vida, memórias da criação do futuro. Vem!

Marcia Pereira de Anchieta, filha de Maria Senhorinha Pereira, nasceu e mora na Rocinha. Professora, coordenadora pedagógica do CIEP de Ensino Médio e diretora de escola do Ensino Fundamental I. É mestra em Educação pelo ProPed UERJ.



Sumário

Prefácio	9
“Caí na EJA, e agora?” Uma reflexão sobre a formação e o trabalho com EJA nas licenciaturas da PUC-Rio	14
<i>Beatriz Damasceno e Renato Pontes Costa</i>	
PARTE 1	
Educação de jovens e adultos: temas em destaque	28
Perspectivas para a formação de professores da/para a educação de jovens, adultos e idosos	33
<i>Jaqueline Luzia da Silva</i>	
A autonomia do estudante de EJA em tempos de infantilização dos adultos	44
<i>Bianca Damasceno</i>	
Tecendo afetos, construindo sentidos: entre gestos de cuidado e práticas partilhadas na EJA	66
<i>Palmyra Baroni Nunes, Emanuelle de Souza Fonseca Souza e Mara Regina de Almeida Griffo</i>	
Algumas histórias, alguns porquês de uma aprendiz adulta	79
<i>Inés Kayon de Miller</i>	
Quem tem medo de ler?	89
<i>Maria Isabel Azevedo Cunha, Marivalda Alves Longo e Tereza Oliveira Santos</i>	



PARTE 2

Núcleos de conversa: diálogos e experiências de EJA nas licenciaturas PUC-Rio 106

Educar para quê? A licenciatura e o ensino de filosofia na EJA: didática, experiências filosóficas e busca do sentido 108

Aloan Rosário de Oliveira, Daniel Linhares A. da Silva e Remo Mannarino Filho

Pré-vestibulares comunitários como ambiente de formação inicial de professores de sociologia 129

Ana Beatriz Veiga, Ana Paula Soares Carvalho, A. Clara Martins Krueger e Éter Monteiro Mesquita Marques

(Re)Pensando práticas pedagógicas no pré-vestibular comunitário da PUC-Rio 151

Vitor Azevedo Abou Mourad e Leila Santos Vieira Dias

Sobre o erro, a aprendizagem matemática e a alfabetização na EJA: movimentos formativos de alunas de pedagogia da PUC-Rio 166

Ana Beatriz Garcia Musulão, Gilmara Moreira da Silva, Mariane de Souza Vianna, Yara Sousa, Alberto Tornaghi e Simone de Miranda Oliveira França

O trabalho com texto oral e escrito no processo de formação de professores: vivências e aprendizados na educação de jovens e adultos 179

Ana Carolina Braga Veiga, Beatriz Damasceno, Jacqueline Santos Gomes da Silva e Maria Cristina Guimarães de Góes Monteiro



Prefácio

Escrever o Prefácio do livro “Caí na EJA, e agora?” é um momento de pensar no compromisso ético com a reparação histórica, com o direito à aprendizagem ao longo da vida e com a escuta atenta àquelas pessoas que constroem suas trajetórias fora dos padrões escolares tradicionais.

Tema central do livro, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino voltada para pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade regular. Desde a Constituição Federal de 1988, a legislação prevê o direito à educação para toda a população, inclusive para aquelas pessoas que não tiveram acesso à escola na infância ou na adolescência, sendo dever do governo federal, bem como dos estados e municípios, assegurar a oferta pública e gratuita de educação escolar para jovens, adultos e idosos.

A LDBEN n.º 9.394/96 veio reiterar que a educação de jovens e adultos se destina àqueles que não tiveram acesso, ou não deram continuidade, aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 7 a 17 anos, e deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão.

Além disso, o Projeto de Lei nº 2614/24, que detalha o novo Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo 18 objetivos para desenvolver a educação no país até 2034, em seu 10º objetivo trata de assegurar a alfabetização e ampliar a conclusão da educação básica para todos os jovens, adultos e idosos.

As estatísticas, entretanto, não deixam dúvidas sobre os desafios enfrentados pelo país para assegurar o que está previsto na lei. A EJA vem enfrentando a redução do número de vagas e matrículas, além da escassez de ofertas de financiamento público.

As diretrizes curriculares para a EJA devem garantir que essa modalidade de ensino seja oferecida de forma adequada, promovendo a inclusão e a aprendizagem de jovens e adultos que buscam retomar seus estudos. Ao considerar suas experiências de vida, a EJA pode se tornar um espaço de transformação e desenvolvimento pessoal e profissional para seus estudantes.

Paulo Freire, defensor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), propõe uma educação libertadora e transformadora, que parte do universo dos educandos, valoriza a experiência e a reflexão, e visa à participação ativa no processo de conhecimento. A EJA deve constituir-se como um instrumento para o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia, levando os sujeitos a questionar o mundo e a buscar a transformação social.

Com este objetivo, o livro “Caí na EJA, e agora?” apresenta uma realidade educacional historicamente invisibilizada, marcada por desigualdades, resistências e esperanças. Propõe analisar a educação de pessoas que historicamente foram privadas do direito à escolarização e é, sobretudo, um convite a pensar a formação deste profissional nos cursos de licenciatura.

A EJA exige, assim, muito mais do que conteúdos escolares. Requer sensibilidade, escuta, respeito às trajetórias de vida dos estudantes e uma compreensão do tempo de vida, como tempo de aprendizagem, reconhecendo que ler e escrever é, para muitos, libertador.

O livro é um relato de ações coletivas, práticas educativas e experiências vividas nos cursos de licenciaturas. O texto é rico em relatos, pesquisas, experiências, reflexões que devem dialogar com a formação do professor, respeitando a diversidade dos alunos de EJA. A abordagem crítica e contextualizada da obra mostra uma compreensão do papel da escola na vida dos jovens, adultos e idosos, colocando a alfabetização de adultos como campo de emancipação política, de reconstrução da autoestima e da cidadania.

O leitor poderá refletir sobre os cursos de licenciaturas, rela-

tos de experiências pedagógicas, análises sobre políticas públicas e propostas de intervenção comunitária. É um livro que traduz uma preocupação com a Educação de Jovens e Adultos e lança um chamado para aqueles que querem atuar na área; chama atenção, também para os currículos das licenciaturas que formam professores e deixam de lado a formação do Professor da EJA, tornando-se um material rico para estudantes de licenciatura.

O livro está apresentado em duas partes:

Na primeira parte, Educação de Jovens e Adultos: temas em destaque encontramos artigos que abordam a complexidade da EJA, suas histórias e relatos que nos instigam e nos convidam a ver um estudante jovem e/ou adulto como alguém pleno de histórias e desejos. Em seguida, nos deparamos com questões voltadas para as demandas da formação do docente para EJA, presentes nas discussões sobre a formação do professor. Há ainda depoimentos que revelam afetos e cuidados que envolvem a prática docente da EJA. Esta parte é concluída com desafios e estigmas repensando práticas alfabetizadoras na EJA e indagando: “Quem tem medo de ler?”

A segunda parte, Núcleos de conversa: diálogos e experiências de EJA nas licenciaturas PUC-Rio reúne temas que apresentam vivências pedagógicas e formativas nas Licenciaturas e nos levam a reflexões, pensamentos e providências, revelando como a EJA se torna um campo para formação de professores que deve ser visto com cuidado e fazer parte da formação docente. São apresentados temas como “A Licenciatura e o ensino da Filosofia na EJA”, “Pré-vestibulares comunitários como ambiente de formação inicial de professores de Sociologia”; “(Re)pensando práticas pedagógicas no pré- vestibular comunitário da PUC-Rio” e relatos de “experiências no ensino da matemática e da alfabetização na EJA” possibilitando conhecimento amplo da importância dessa modalidade. Finalizando o capítulo são apresentados os desafios do trabalho com texto oral e escrito na formação de educação de jovens e adultos.

Sem dúvida, o livro apresenta um conjunto de experiências que nos convida a percorrer suas páginas com atenção, curiosidade, sensibilidade, vontade de agir; e uma perspectiva voltada ao diálogo, à escuta e sobretudo à ação transformadora. Convido a todos os interessados no tema para uma leitura cuidadosa e reflexiva sobre o que podemos fazer como educadores/as.

Maria Rita Passeri Salomão

Coordenadora de Licenciaturas/PUC-Rio



“Caí na EJA, e agora?” Uma reflexão sobre a formação e o trabalho com EJA nas licenciaturas da PUC-Rio

Beatriz Damasceno¹ e Renato Pontes Costa²

Em 2021, o escritor Stenio Gardel lançou *A palavra que resta*, livro que conta a história de Raimundo Gaudêncio de Freitas. No romance, o personagem guarda uma carta há 52 anos, uma carta que só dizia respeito a ele e que só a ele havia sido dirigida, mas Raimundo não sabia ler. Acostumado na lida, o pai lhe ensinara que as letras só serviriam para meninos que não precisavam se preocupar em encher o próprio prato.

Mas aos 71 anos, ele inventou de aprender a ler, precisava tirar a carta do bolso da camisa e transformar aquelas letras em sentido e entendimento: “Ao lado do caderno, o envelope encruado, sempre fechado. Raimundo não deixou ninguém ler e envelheceu com o desejo de saber o que ela diz crescendo dentro dele. Feto idoso, rebento tardio.” (Gardel 2021, p.12). Esta imagem de Raimundo ao voltar para a escola, apresentada logo na primeira página do livro, traz a audácia de quem precisa dar à luz a si mesmo em uma sociedade ainda marcada pelas determinações e pelos estereótipos: “Que invenção, Raimundo! E tu ainda consegue aprender alguma coisa? Quanto mais ler e escrever, nessa altura da vida a gente tem que sonhar baixo...” (p.18).

Quantas vezes, jovens, adultos e idosos que retomam seus processos de escolarização não ouvem frases como essas? Parece haver uma descrença na possibilidade de aprendizagem das pessoas que se reinventam e retomam com coragem um caminho deixado para trás ou nunca iniciado de aprender a ler e escrever ou de concluir a educação básica, afirmada na Constituição Federal como direito de todos/as. A partir da ilustração da história de Raimundo,

queremos refletir neste livro como inúmeros cidadãos brasileiros - sem alfabetização, sem ensino fundamental, sem ensino médio - com suas diferentes histórias de interrupção do ensino básico e obrigatório por lei são recebidos na escola. Queremos também conhecer, entender e discutir a formação do professor que atua diretamente em sala de aula com o estudante jovem/adulto/idoso, em todas as áreas do conhecimento. Há um olhar para a peculiaridade da Educação de Jovens e Adultos, na formação desses/as professores/as?

Raimundo criou coragem e foi para a escola. Lá encontrou a professora Ana. “...tão nova, tão inteligente. Ana, o nome dela, mais fácil que esse não tinha, será? (...) A professora Ana disse que ele conseguiria.” (p.17). Ana estimulou Raimundo e mais onze alunos da turma e fez a diferença no processo vivenciado por eles. A professora estimulava o grupo a seguir e ir muito além da alfabetização: “Se quiser dá pra continuar depois, fazer o ensino fundamental, o médio, até a faculdade. Quero tanto, não, professora. Venha mesmo, viu, Seu Raimundo?, e eu vim, tem mais jeito não, ou vai ou racho, agora, um pedaço pra cada palavra da carta.” (p.19).

É possível reconhecer que quando um jovem/adulto/idoso volta para a escola, “no vai ou racho”, como disse Raimundo, carrega um desconforto, um sentimento de desajuste e, por vezes, muita insegurança. Ao mesmo tempo, quando se depara com o trabalho na Educação de Jovens e Adultos, o professor sente que precisa refletir muito sobre sua forma de estar em sala de aula. É muito comum, numa conversa com professores que iniciam um trabalho com EJA, percebermos que a chegada deles no campo vem quase sempre de forma inesperada - ouvimos respostas semelhantes quanto aos sentimentos, quanto à mistura de sensações de despreparo, desajuste e inquietação. É quase sempre um: “caí na EJA, e agora?”. É a partir do momento em que o/a professor/a entra na EJA que vai (ou não) tentar se adaptar para desenvolver um trabalho que faça sentido para a modalidade.

Ao longo da nossa vida profissional atuando nos campos da educação popular e da educação de jovens e adultos, entendemos que

a alfabetização e a complementação da educação básica requerem um trabalho específico para atuação. É preciso conhecer a complexidade do campo que se materializa nos sujeitos que a compõem; ter olhos abertos e sensíveis para enxergar os “passageiros da noite” (Arroyo, 2017) e as demandas que estão presentes no seu cotidiano. É preciso reconhecer também que ainda há a presença de conteúdos incoerentes, reforçando a tradicional escola elitista e segregadora que já conhecemos. Mesmo depois de toda a caminhada que já fizemos na tentativa de construção de uma escola democrática, acolhedora e inclusiva; depois de sancionadas as leis 10.639/2003¹ e 11.645/2008²; depois de todas as lições deixadas por Paulo Freire e pelos movimentos de educação e cultura popular, por vezes encontramos no cotidiano das escolas uma educação bancária e excludente. E reconhecemos também que, nas universidades, as licenciaturas precisam entender mais e melhor as dinâmicas das escolas, nas suas diferenças e suas peculiaridades. Não se “forma” professores apenas pelo ponto de vista de conhecimento técnico, científico, pois como afirma (Nóvoa, 2017, p.1131) “não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas”.

Com essas inquietações, percebemos a importância de construir um debate mais abrangente nas licenciaturas da PUC-Rio em relação às especificidades do campo da Educação de Jovens e Adultos. Primeiro porque apesar de a EJA ser uma modalidade da escola básica, tínhamos certeza de que não havia uma discussão suficiente a respeito dela na formação dos licenciandos. Havia apenas a disciplina eletiva, aberta aos demais cursos de licenciatura, oferecida pelo Departamento de Educação. A disciplina EDU1794 – Educação de Jovens e Adultos, em apenas um semes-

1 Sobre a lei 10.639/2003, ver: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm acesso em 12/06/2025.

2 Sobre a lei 11.645/2008, ver: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm acesso em 12/06/2025.

tre, tenta dar conta do máximo de conteúdos a respeito do campo da EJA, ou seja, a história, as políticas, a especificidade da alfabetização, e a prática pedagógica nessa modalidade. Depois, porque passamos a entender que nos departamentos existiam práticas docentes na EJA por meio dos estágios, voluntariados e atividades complementares sem discutirmos sobre ela e, por último, porque pouquíssimos professores da universidade ligados às licenciaturas tinham experiência na área.

Assim, realizamos, em 2024, o Projeto de Pesquisa Interdisciplinar intitulado: *“Olhar para o jovem/adulto-estudante nas escolas parceiras da PUC-Rio: uma contribuição para a formação de professores”*. O projeto foi apoiado pela universidade por meio do Instituto de Estudos Avançados de Humanidades – o IEAHu, do Centro de Teologia e Ciências Humanas – CTCH, e teve como foco a formação do professor para o trabalho com EJA, nos cursos de licenciatura da própria PUC-Rio. A proposta era não só discutir a importância do conhecimento da diversidade da Educação Básica, expressa pelas suas diferentes modalidades, mas também reconhecer a especificidade e a heterogeneidade do público da EJA. O projeto tinha na sua motivação inicial pensar o contexto da educação brasileira em relação ao número de estudantes jovens, adultos e idosos que voltavam para a escola, movidos pelos programas e pelas tentativas de reconstrução das políticas públicas no momento atual, após a grande evasão (especialmente do ensino médio) provocada pela pandemia COVID-19.

O contexto social e político do país nos últimos dez anos desencadeou uma série de retrocessos em muitos âmbitos do cenário educacional brasileiro. No campo da EJA, mais especificamente, a falta de financiamento levou ao enfraquecimento e quase a total paralisação de programas como: Programa Brasil Alfabetizado, PROJOVEM, PRONERA, PROEJA. A extinção da Secretaria de Educação Básica, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos - CNAEJA fragilizou os espaços de construção política an-

teriormente conquistados. Em resumo, o período governamental de 2019 a 2022 foi um tempo de não lugar para a EJA no campo político brasileiro (COSTA; MAMONA, 2021). O resultado disso foi um aumento do fenômeno de fechamento de escolas e diminuição de matrículas em todo o país, uma estagnação no índice de rendimento e aprendizagem nessa modalidade e um aumento do número de jovens e adultos que não concluíram a educação básica. Na contramão do fechamento de escolas e diminuição da matrículas, crescem os índices de demanda potencial da EJA que, de acordo com o IBGE³:

Em 2022, havia, no país, 163 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, das quais 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples e 11,4 milhões não sabiam. Ou seja, a taxa de alfabetização foi 93,0% em 2022 e a taxa de analfabetismo foi 7,0% deste contingente populacional. (<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>)

Corroborando os retrocessos com a modalidade, observa-se no mesmo período um incentivo à certificação aligeirada que contribui para a diminuição de matrículas. Sobre essa questão AÇÃO EDUCATIVA, CENPEC E INSTITUTO PAULO FREIRE (2022, p.25-26) apontam que:

(...) a partir de 2018, no último ano do governo Temer, houve um significativo incremento nos recursos para a realização do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

(...) Tal fortalecimento do ENCCEJA evidencia-se com o crescimento do número de inscritos na prova, que passa de 366 mil, em 2012, para 2,9 milhões, em 2019. Em 2021, em meio à pandemia do coronavírus, foi 1,6

3 Notícia publicada em 17/05/2024 10h00, em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>, acesso em 14/06/2025.

milhão. Esse crescimento foi acompanhado do fortalecimento da divulgação do exame pelo governo federal, que em 2022 passou a divulgá-lo por meio de campanha publicitária em rádio e televisão.

Todo esse cenário evidencia a especial atenção que deve ser dada à EJA e à formação de professores para atuar nessa modalidade, já que os dados do Censo de 2022 apontam uma demanda potencial de mais de cinquenta por cento da população com mais de 15 anos que não concluiu a educação básica e cerca de onze milhões ainda não estão plenamente alfabetizados. Vivemos um tempo de tentativas de reconstrução da EJA no campo político e educacional, de esforços para a reestruturação da modalidade pelos entes federados, motivados pelas ações do “Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2024). Dentre as linhas de ação do Pacto destaca-se especial atenção à formação de professores de EJA: “Oferta de formação continuada para Professores, Gestores Escolares e Educadores populares; Oferta de formação para 10.000 estudantes das licenciaturas via Universidade Aberta do Brasil (UAB).” (Cartilha do Pacto, 2024, p.4)⁴

A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro forma professores em sete cursos de licenciaturas “sem abrir mão da excelência acadêmica e da formação sólida para o desempenho da função de professor”⁵. Nessa perspectiva, o projeto “Olhar para o jovem/adulto-estudante nas escolas parceiras da PUC-Rio: uma contribuição para a formação de professores” vem discutindo o espaço da Educação de Jovens e Adultos na formação dos licenciandos da PUC-Rio. No âmbito do projeto, criou-se o GT - grupo de trabalho permanente de pesquisa e ação em torno da EJA - que uniu forças, trocou experiências e traçou estratégias para pensar a

4 Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/cartilha-pacto-eja.pdf>>, acesso em: 14/06/2025.

5 Para conhecer os cursos visite a página das licenciaturas - PUC-Rio: <https://www.puc-rio.br/ensinopesq/cg/licenciaturas/>

Educação de Jovens e Adultos na formação de professores e para trabalhar com as escolas parceiras da PUC que ofertam a modalidade EJA, com o Pré-vestibular Comunitário⁶ e com o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - NEAd⁷. Ao despertar os cursos de licenciatura para discutir a temática e ao aproximar as escolas parceiras, o projeto demonstrou a potencialidade de formar professores para a atuação no campo da EJA, revelando um posicionamento inovador da PUC-Rio em relação às questões próprias da modalidade. Nesse sentido, buscamos socializar as discussões feitas no projeto com a comunidade acadêmica em eventos científicos nas duas áreas que ele se inscreve: a Educação e a Linguística Aplicada.

Na área de Educação foi apresentado um resumo expandido, na cidade de Vitória/ES, durante a reunião regional sudeste da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED⁸. O trabalho intitulado *“Educação de Jovens e Adultos nas licenciaturas: abrindo caminhos para a EJA na universidade”* foi apresentado por Renato Pontes Costa, na sessão 01, coordenada pela Profa. Jane Paiva (UERJ).

6 O Pré-Vestibular Comunitário (PVC) da PUC-Rio é promovido pela Pastoral Universitária Anchieta (PUA) da PUC-Rio desde 2011, tendo como principal objetivo contribuir para uma formação integral de seus participantes, impulsionando o projeto de vida de cada um. Nesse sentido, atua em duas frentes de igual importância: ofertar a vivência docente/multidisciplinar aos voluntários; e preparar os estudantes para os vestibulares, ampliando as oportunidades de acesso ao ensino superior. Em 2025, o projeto atende 160 estudantes, divididos em cinco turmas, nos turnos da tarde e da noite, e conta, atualmente, com 48 voluntários.

7 O Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEAd) da PUC-Rio teve sua origem em 1998 quando o Departamento de Educação iniciou um projeto de alfabetização de jovens e adultos no sertão sergipano. O núcleo foi se constituindo como espaço de formação continuada de educadores em EJA e realizou diversas e importantes ações em nível local, nacional e internacional. Em todos esses anos de atuação o núcleo vem se consolidando como um importante e reconhecido espaço de pesquisa, atuação comunitária e assessoria em EJA e Educação Popular. Atualmente, o núcleo: trabalha com projetos de aumento da escolaridade de jovens, adultos e idosos; faz estudos e pesquisas em EJA; participação política (Fórum EJA-RJ, integra a Rede Internacional Café com Paulo Freire.

8 Para mais informações: <https://regionais.anped.org.br/sudeste2024/>

Na área da linguística aplicada o projeto se fez presente no “1º Seminário Nacional do LET - demandas em linguagem, ensino e trabalho: diferentes perspectivas glocais”⁹, promovido pela Faculdade de Formação de Professores – FFP/UERJ. Nesse evento foram apresentadas três comunicações, a saber:

1. *“Desafios da alfabetização e formação do leitor na Educação Básica de EJA: uma experiência de trabalho”*, por Renato Pontes Costa e Jacqueline Santos Gomes da Silva.
2. *“Leitura de textos e formação de leitores na Educação de jovens e adultos: uma experiência em processo no CIEP Ayrton Senna”*, por Ana Carolina Veiga Braga e Beatriz Damasceno
3. *“Uma reflexão sobre a construção da relação de confiança num contexto de Educação de jovens e Adultos”*, por Karla Buononato Medeiros e Maria Cristina Góes Monteiro

A partir da participação neste seminário foram produzidos dois artigos, que serão publicados em 2025, no livro referente ao evento. Os artigos são:

1. *“Trabalhar para entender: reflexão sobre as trocas entre licenciandas da PUC-Rio e alunos da Educação de Jovens e Adultos da SEEDUC - uma experiência válida para a formação do professor”*, por Ana Carolina Veiga Braga e Beatriz Damasceno
2. *“Desafios da alfabetização e formação do leitor na Educação Básica de EJA: uma experiência de trabalho”*, por Renato Pontes Costa e Jacqueline Santos Gomes da Silva

O projeto também coordenou uma roda de conversa no 25º Evento anual de Prática Exploratória - “Nas Ondas da Prática Exploratória” - PUC-Rio. Na ocasião, com a provocação: “Vamos

9 Para mais informações: <https://www.even3.com.br/i-seminario-do-grupo-de-pesquisa-let-linguagem-ensino-e-trabalho-466513/>

conversar sobre a Educação de Jovens e Adultos?”, as professoras Beatriz Damasceno e Palmyra Baroni dialogaram com os presentes sobre o campo da EJA e sobre a formação de professores em EJA.

Em 2025, o Projeto teve ainda uma comunicação apresentada no 5º Seminário do Laboratório de Investigação, Ensino e Extensão em Educação de Jovens e Adultos – 5º SELIEJA¹⁰. A comunicação intitulada: “Olhar para o jovem/adulto-estudante nas escolas parceiras da PUC-Rio: uma contribuição para a formação de professores” foi apresentada pelos professores Daniel Linhares e Beatriz Damasceno.

O projeto realizou ainda o “1º SEJA - Seminário de EJA nas Licenciaturas – interfaces possíveis na formação de professores”, na PUC-Rio, com o objetivo de ampliar o diálogo sobre o tema e aproximar a universidade das escolas de EJA no seu entorno. Pela qualidade das apresentações e atividades realizadas, o seminário se configurou como um importante espaço de diálogo em torno da questão da formação de educadores de EJA nas licenciaturas. O evento contabilizou, ao longo do dia, um público de aproximadamente 147 pessoas, entre estudantes e professores da PUC-Rio; estudantes e professores de EJA da Escola Estadual André Maurois; do CIEP Ayrton Senna; do NEAd e do Pré-vestibular Comunitário da Pastoral Universitária.

A culminância de todo esse processo é a organização deste livro que tem o foco na formação do professor na modalidade EJA. A publicação foi desenvolvida a partir dos temas surgidos, das demandas e das nossas dificuldades. Tem participação ativa e efetiva dos estagiários e professores no processo de entender quem é o aluno da EJA. Um estudante que, muitas vezes, tem uma experiência de vida muito maior do que a do professor que o atende.

Um bom exemplo narrado por um integrante do projeto, nos encontros do GT, reflete a provocação imposta ao trabalho do professor de EJA:

10 Para mais informações: <https://www.even3.com.br/vselieja/>

“um experiente professor de Química que dava aulas para o ensino médio numa escola privada, pela manhã, e começou a dar aulas para a Educação de jovens e adultos, à noite, disse intrigado: “os alunos da noite, nas explicações, entendem melhor, a discussão flui, eles questionam mais sobre o processo de reação, exemplifico pelos usos da água sanitária, do esmalte, de detergentes... eles comentam sobre as soldas... mas na prova, eles são um fracasso! Estou pensando agora... como vou avaliar esses alunos?”

A preocupação do professor em pensar novos processos de ensino-aprendizagem e avaliação mostra o quanto é necessário conhecer as peculiaridades do campo da EJA, e, além disso, pensar a importância das transgressões às formas engessadas com as quais aprendemos a ensinar e avaliar. Assim, como nos lembra Freire (1996, p.24):

É preciso que desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

O que buscamos com esse projeto é o reconhecimento da EJA na formação de professores, nas diferentes licenciaturas da PUC-Rio, e, cada vez mais, o reconhecimento do papel social da escola como o lugar das diversidades e, principalmente, do respeito e acolhimento às diferentes histórias. Que as escolas tenham suas portas abertas para receber a todos, a fim de que se cumpra a lei e,

acima de tudo, se realizem os sonhos e projetos como os do personagem Raimundo, que, com ajuda da professora Ana,

encheu mesmo as folhas do caderno foi com seu nome, sua assinatura (...). E iria trocar de identidade. Era homem que sabia assinar o nome. Dava gosto ter isso nele, agora que conseguia colocar as palavras para fora, porque dentro elas alvoroçavam a cabeça, engasgavam a goela. Não podia mais ficar assim. Tinha que lhes dar um corpo próprio, só delas. A professora Ana disse que ele conseguiria. (Gardel, 2021 p,17)

É importante o compromisso com a educação para todos/as a fim de que cada vez mais cidadãos consigam “colocar as palavras para fora”, organizar os pensamentos que “alvoroçam a cabeça” e, muitas vezes, ficam “engasgados na goela” e sem possibilidades de ouvidos atentos. E é o professor ainda quem diz ou precisa dizer: “Você consegue!” São os professores, no dia a dia, nos pequenos lances, gestos, olhares, pequenas entregas diárias que fazem grandes mudanças. Sempre há em algum canto desse país um professor esticando horizontes, esticando palavras, como poesias.

Esticador de horizontes, a professora Ana explicou que na poesia uma palavra diz muito mais do que diz, é a palavra que se estica então, isso sim, onde a palavra sozinha não vai, com a poesia vai, voa, que nem passarinhos, passarinho que escuta de longe o silêncio que é tão alto, silêncio alto, abrir amanhecer, encolher rio, esticador de horizontes, só a palavra mesmo! (Gardel, 2021 p. 59)

Este livro, de certa forma, é também em reconhecimento aos professores e aos licenciandos do projeto EJA PUC-Rio que, empenhados em fazer e ousados em querer, apostam na profissão de professor em um país ainda tão hostil à educação plena, cidadã e em prol da liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA, CENPEC E INSTITUTO PAULO FREIRE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. São Paulo: Ação Educativa, 2022. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Dossie_EJA-versao-03-10-2022.pdf, acesso em: 14/06/2025.

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

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. **DECRETO Nº 12.048, DE 5 DE JUNHO DE 2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado.

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

GARDEL, S. **A palavra que resta**. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2021

COSTA, R. P., MAMONA, S. S. C. O lugar da alfabetização e Educação de Jovens e Adultos na política do MEC: memórias de um passado recente, ausências do presente e incertezas quanto ao futuro. In: SANTOS, A. I. dos [et al.] (Orgs). **Múltiplos olhares sobre questões emergentes do século XXI**. p. 238-250, Curitiba: Casa Publicadora, 2021.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1131, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 20.jun.2025.

26

PARTE 1

Educação de jovens e adultos: Temas em destaque

Os artigos que compõem esta primeira parte do livro abordam os temas que se destacaram durante as muitas conversas e debates, nos encontros mensais do GT interdisciplinar. Os pontos orientadores das discussões ao longo do ano foram: “como formador de educadores da licenciatura, que questões sobre a EJA tensionam a sua área de conhecimento?”, “que ações poderiam ser elencadas como contribuições ao trabalho na Educação de Jovens e Adultos?”, “no processo de formação de professores, que peculiaridades da EJA merecem estudo e relevância?”.

Como resultado desse diálogo, alguns temas se fizeram presentes de forma recorrente e mostravam pontos de atenção para o trabalho em turmas de EJA, tais como: a formação de professores, a autonomia dos sujeitos, a alfabetização de jovens e adultos e idosos e a questão da afetividade. Temas que desafiam a universidade e as escolas-parceiras a discutir o trabalho direto com jovens, adultos e idosos na educação básica e também o lugar da EJA na formação dos licenciandos.

Os textos aqui apresentados não pretendem ser um “livro de receitas”, mas uma possibilidade de instigar uma reflexão sobre as práticas no cotidiano da escola. Buscamos ampliar o diálogo com outras vozes fazendo reverberar os temas trabalhados ao longo do ano. Para isso, trouxemos convidados especialistas externos e internos que atuaram como debatedores dos temas tratados pelos núcleos. Suas reflexões nos ajudam a aprofundar o debate e a continuar o diálogo.

É importante reforçar o aspecto formativo que toda essa jornada nos proporcionou. Refletindo sobre as ações desenvolvidas em 2024, percebemos o quanto todos nós vivenciamos um processo de formação para nós mesmos. Discutimos e pensamos o tempo todo sobre a formação dos estudantes da EJA, mas nesse fazer, vivenciamos também nós (professores da PUC e da escola básica) um processo formativo em EJA. Tudo que fizemos/estamos fazendo não é só para formar o outro, mas é também para nos formar como docentes no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Perspectivas para a formação de professores da/para a educação de jovens, adultos e idosos

Jaqueline Luzia da Silva³

Introdução

Outro aspecto fundamental ligado às primeiras experiências docentes das jovens professoras e a que as escolas de formação, se não dão, deviam dar imensa atenção é o da formação das professorandas para “leitura” da classe de alunos como se esta fosse um texto a ser decifrado, a ser compreendido.

Paulo Freire (1993, p. 67)

Paulo Freire, no livro “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, nos ajuda a pensar sobre a formação de professores no sentido de uma necessária “leitura” dos estudantes. Embora este livro tenha sido publicado há mais de 30 anos, é impossível negar a relevância de que façamos esta “leitura” nos dias atuais, não com o intuito de rotular ou classificar os alunos que se encontram nas salas de aula, mas com o objetivo de compreender suas necessidades, motivações, desejos e trajetórias. Freire afirma, ainda, que as escolas de formação deveriam dar atenção, ou seja, é preciso ensinar esta “leitura” às futuras professoras (e professores, também), como componente dos currículos de formação, como pressuposto para uma formação, de fato, preocupada em conhecer os estudantes com os quais elas irão trabalhar.

Na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vê-se claramente a importância dessa “leitura” dos estudantes. Mesmo que Freire não esteja diretamente se referindo aos sujeitos jovens, adultos e idosos na epígrafe acima, é muito pertinente que a forma-

ção para a atuação na EJA tenha este cunho político e pedagógico. Olhar os estudantes como um texto a ser decifrado e compreendido significa acolher a diversidade da EJA, reconhecendo suas histórias e valorizando suas vivências. Isso requer o afastamento de qualquer tipo de preconceito, estereótipo ou rótulos que recaiam sobre os estudantes e os subalternizem.

A EJA é uma modalidade de ensino da Educação Básica nos níveis fundamental e médio, com características próprias (modelo pedagógico, currículo, material didático, tempos, espaços, processos avaliativos próprios) e funções definidas, que objetivam o alcance de um direito negado historicamente, além de igualdade de acesso, condições de permanência e aprendizagens significativas na escola, de jovens, adultos e idosos, com trajetórias escolares prévias ou não. E também compreende o que se chama de aprendizagem ao longo da vida, no contexto da educação continuada, no sentido da garantia do direito de todos à educação (Barbosa, Silva e Souza, 2020). Sendo a EJA uma modalidade que abrange essa diversidade, a formação requerida pelos professores passa pelo reconhecimento de suas características específicas, desde o currículo e as metodologias adequadas às subjetividades dos educandos atendidos, até a aproximação com a história da EJA, seus fundamentos teóricos e legais e seus principais desafios.

A (quase ausente) formação inicial e continuada dos professores da EJA é um tema que vem adquirindo espaço nos estudos sobre a modalidade, sob o entendimento dos reflexos na prática docente decorrente do fato de muitos professores que atuam na EJA não possuírem formação específica e/ou não terem cursado durante sua formação inicial disciplinas relacionadas à modalidade. (Barbosa, Silva e Souza, 2020, p. 13)

Em um contexto de quase ausência de formação inicial para a atuação na EJA, a modalidade se constitui como o espaço da for-

mação. Por isso, parte da necessidade de trazer a diversidade para o debate e a reflexão, discutindo as especificidades dos sujeitos atendidos, suas necessidades de aprendizagem, reconhecendo-os como sujeitos de direitos (Barbosa, Silva e Souza, 2020). Ainda que sejam muitos os desafios impostos pela realidade, estes necessitam ser problematizados e tensionados pelos educadores envolvidos na EJA.

A EJA no Brasil vem trilhando um caminho de legitimação por parte das políticas públicas, sinalizada pelas legislações (CF/1988 e LDB n. 9394/96), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, dispostas no Parecer CNE/CEB n. 11/2000, pelas Diretrizes Operacionais, apontadas pela Resolução n. 03/2010, pelos programas de inserção nos sistemas públicos de ensino, de financiamento, de formação inicial e continuada de educadores etc. Também tem recebido maior reconhecimento social, devido, principalmente, à atuação dos Fóruns de EJA e à participação da sociedade civil. Contudo, esse caminho não é linear, muito menos sem percalços. O que percebemos é que ora a EJA recebe algum tipo de valorização, ora é imposta a ela uma série de limitações, principalmente por parte das políticas implementadas para a modalidade.

Por um lado, esse caminho aponta para o reconhecimento da educação como direito de todos e para uma educação que garanta, de fato, acesso, permanência e aprendizagens significativas aos milhares de jovens, adultos e idosos que buscam a EJA, tanto na vertente da escolarização, quanto em processos de aprendizagem ao longo da vida. É possível comprovar isso principalmente pela abertura das redes municipais, estaduais e federal aos alunos da EJA nos últimos anos; pela inserção de disciplinas sobre EJA nos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, embora nem sempre como disciplinas obrigatórias, mas eletivas ou optativas; pelo investimento na formação continuada de educadores por parte das Universidades, por meio da extensão ou por especializações e pela implementação do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2024).

As ações citadas contribuem diretamente para a legitimação da EJA perante a sociedade e demonstra o papel da própria sociedade na reivindicação do direito à educação escolar para todos. Garantir o lugar da EJA na política pública educacional significa valorizar a formação de pessoas que tiveram este direito negado em algum momento da vida e quando se matriculam na modalidade buscam uma melhor inserção social.

Em contraponto às ações que a valorizam, ainda existe, no cenário político-educacional, uma invisibilidade da EJA e/ou sua desvalorização, como, por exemplo: o descumprimento de parte das metas e estratégias firmadas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2025); a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio, que sequer tratam da EJA em seus termos; a não revogação da Resolução n. 01/2021, que obriga o alinhamento dos currículos da EJA à BNCC e desconsidera a história, a trajetória da EJA na política pública brasileira, as especificidades dos sujeitos e os documentos norteadores, como o Parecer CNE/CEB n. 11/2000.

Diante desse quadro de desqualificação da EJA, muitos são os desafios que ainda se apresentam neste contexto e que requerem esforços de todos os agentes envolvidos na modalidade. Para o enfrentamento desses desafios, tornam-se cada vez mais necessárias ações que visibilizem a modalidade para a sociedade e para os governos, retomando a importância da educação para estes sujeitos como um direito e não como favor. Daí a importância da valorização das especificidades da EJA, da formação de educadores, do financiamento necessário e das motivações dos sujeitos atendidos.

Perspectivas para a formação de professores da/para a EJA: o papel da formação inicial

Nem sempre os professores que atuam na EJA recebem uma formação inicial para este trabalho. Para a maioria dos educado-

res, a formação ocorre ao mesmo tempo em que se dá a atuação em sala de aula, como formação continuada e não formação inicial, ou seja, seus saberes profissionais se constituem no próprio contexto de ação.

Dentro da grande quantidade de problemas identificados, a formação de professores para atuar no campo da EJA parece estar ganhando um lugar central, em particular a busca de alternativas para abordar o problema de se formar professores de EJA que atentem para as especificidades e a diversidade dos sujeitos da EJA. (Sales e Fischman, 2016, p. 11)

Deriva desta constatação a ideia de que a formação permanente é fundamental, porque a formação oferecida no curso de magistério (ensino médio) ou nas licenciaturas é muito voltada para a infância. E só se começa a ter contato com as teorias e ideias relacionadas à modalidade da EJA depois de já estar atuando na escola. Desta maneira, uma formação permanente possibilita novas reflexões sobre a prática, garantindo que os educadores transformem não só o seu discurso, mas também o seu fazer, pois “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2000, p. 43-44).

Corroborando com Freire, a formação permanente de educadores da EJA tem o intuito de possibilitar o repensar de práticas pedagógicas que dialogam com a realidade vivenciada nas escolas e nas salas de aula, conduzido por um olhar sobre os educandos e seu processo de ensino e de aprendizagem. Ela serve como uma possibilidade para aprender a fazer a “leitura” necessária da classe de alunos (Freire, 1993).

Como perspectivas para uma formação que garanta esse aprendizado da “leitura” dos estudantes, torna-se fundamental o estímulo a uma visão crítica, criativa e curiosa dos professores. Desta

maneira, a formação pode ser instrumento para que o professor continue pesquisando e aprendendo durante a ação docente, assim como afirma Duques (2016, p. 247):

A prática docente nesse contexto se configura como um espaço de formação e produção de saberes. Em sua relação com a prática e com as exigências reais da profissão, o docente continuamente produz saberes específicos, conhecimentos sistematizados e também não sistematizados, que, relacionados a outras formas de conhecer, integram e legitimam a identidade do professor, constituindo-se fatores de suma relevância nas práticas educativas.

Para além do papel da formação permanente, percebe-se, atualmente, a abertura de espaços para discussão sobre a EJA nos cursos de graduação e pós-graduação, além de formação via cursos de extensão e ampliação de estudos e pesquisas sobre a área. É preciso problematizar, nestes espaços, o lugar da formação inicial de professores para a modalidade, visto que não se pode apenas esperar que esta formação ocorra em concomitância com a atuação dos professores em sala de aula.

Uma formação inicial de professores da/para a EJA precisa se debruçar sobre diversos aspectos. Entre eles, o aprofundamento de conceitos educacionais, sem visão superficial dos conteúdos, pois é imprescindível um mergulho nos conceitos pedagógicos fundamentais, que muitas vezes são trabalhados de maneira rápida e superficial. Além disso, é importante que os futuros professores conheçam a história da EJA, seus fundamentos teóricos e legais e os sujeitos atendidos por ela.

É necessário que o educador, ainda na formação inicial, tome consciência da situação atual da EJA, como política pública e dever do Estado. E que, no momento da graduação, o futuro professor receba formação em teorias pedagógicas sobre a juventude, sobre a vida adulta, sobre as questões de envelhecimento, a fim de

conhecer e perceber o estudante como sujeito de direitos, respeitando seus saberes e sua realidade.

Freire (2000) nos ajuda a refletir sobre a formação docente e os saberes necessários à prática educativa. Para ele, por exemplo, esses saberes passam pelo reconhecimento de que o ensino consiste na criação de possibilidades para a produção e a construção de conhecimentos e não na mera transferência destes. Elencando os saberes que considera fundamentais para a ação educativa, Freire parte dos saberes dos próprios educadores e de como estes saberes dialogam com os saberes dos educandos. Duques (2016, p. 249-250) aponta, na pesquisa realizada com professores sobre seus saberes docentes, que

A atuação dos docentes, amparada em muitos aspectos por saberes da experiência, mostrou-se centrada no ser humano como ser gnosiológico, que como aponta Freire (2005), se sabe inacabado e por isso busca o conhecimento. A constatação de que educador e educando atuam como sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo mundo, demonstrou que a postura assumida pela maioria dos educadores se baseia nos princípios freirianos, na perspectiva de valorização do conhecimento do aluno e do saber popular.

Não há como traçar na EJA um perfil homogêneo dos sujeitos atendidos, pois há muitos perfis, muitas especificidades, muitas singularidades permeando esse universo. Há diferenças etárias, de gênero, étnicas, de locais de procedência, de religiões, constituições familiares, trajetórias escolares, escolaridade dos pais, de acesso à tecnologia, de inserções e não-inserções no mundo de trabalho etc., por isso, com relação à prática pedagógica, a EJA requer considerar estas diversidades, sem que implique a redução dos seus direitos, garantindo uma aprendizagem eficaz para a permanência na escola e continuidade dos estudos. Essa análise reafirma a importância de não homogeneizar esses sujeitos, nem

invisibilizar suas práticas sociais, mas reconhecê-los nas suas especificidades, enfrentando a diversidade da realidade e reconhecendo a identidade dos mesmos.

Além disso, na formação inicial, torna-se importante uma constante reflexão sobre a prática, proporcionada pelo estágio supervisionado, que não deve ser suprimido, pois é um espaço privilegiado de troca entre aqueles que ensinam e os que aprendem. É um espaço de formação, construção e criação. Na EJA, o estágio é também o espaço para entrar em contato com uma modalidade diferenciada e, portanto, permeada de significados distintos. É a partir do estágio supervisionado que a própria EJA pode ser repensada, na prática, visto que, segundo Sales e Fischman (2016, p. 13), “[...] os estágios, nos cursos de Pedagogia, continuam centrados na Educação Infantil e no ensino fundamental chamado ‘regular’ e [...] a modalidade EJA ainda é pouco contemplada”.

Outro aspecto relevante é o papel da pesquisa na área da EJA, que tem se expandido ao longo dos últimos anos. Temos visto muitas monografias, dissertações e teses que estudam, analisam, questionam e interpelam a EJA, ampliando o olhar sobre a área e aprimorando a prática. Na formação inicial, a elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso que apontam a EJA como objeto de pesquisa contribuem para a reflexão sobre a docência, seus sujeitos e os temas que permeiam o debate sobre a modalidade. Tais pesquisas correspondem a uma formação não só para a docência, mas com o intuito da formação de professores-pesquisadores, que questionam e interpelam a realidade, as políticas e o reconhecimento dos direitos dos cidadãos pouco escolarizados.

A ênfase destinada aqui à formação inicial não significa que ela tenha mais valor do que a formação permanente. Entretanto, é pertinente compreender a contribuição da formação inicial em cursos de magistério (nível médio), de Pedagogia e nas diversas licenciaturas, visto que esta formação foi invisibilizada dos currículos durante muito tempo, sendo considerada uma dívida aos professores que chegam às salas de EJA desconhecendo questões

básicas que perpassam o ensino e a prática pedagógica com os sujeitos educandos da EJA. Entretanto, ainda que valorizemos a formação inicial de professores, esta não prescinde da formação permanente, isto é, os dois processos formativos são igualmente relevantes.

A relação entre formação docente e prática pedagógica

Alguns questionamentos se fazem presentes quando se discute a formação docente. Por exemplo, de que maneira a formação, tanto inicial quanto permanente, interfere na prática pedagógica? Refletir sobre as perspectivas significa tecer esta e outras questões que perpassam o cotidiano escolar. Mais do que defender a formação, trata-se de um investimento para que ela faça sentido na prática, que contribua para mudanças ou até para que os professores reafirmem seu fazer, trocando experiências e/ou revisitando conceitos.

Por isso, em uma formação alicerçada na prática, os educadores podem se questionar sobre o que seus alunos precisam aprender, quais objetivos estes trazem para a escola, que contribuições a escola pode lhes dar. Da mesma forma, torna-se imprescindível o respeito aos saberes dos educandos, diante dos quais o educador busca compreender suas experiências e principalmente reconhecê-los em seu saber, fazendo com que o ambiente escolar reflita a complexidade das experiências vividas pelos jovens, adultos e idosos e contribua para a sua aprendizagem.

Diante desse reconhecimento, ainda é preciso pensar no planejamento sistemático das aulas. Durante muito tempo o planejamento das aulas passou a ser visto como algo de menor valor no fazer docente, sendo esquecido e deixado de lado. Entretanto, é a partir do planejamento que professores vão pensar sobre sua ação em sala de aula, construindo metodologias, estudando teorias, dialogando com a realidade. Um planejamento para a EJA pode buscar considerar a diversidade da condição do estudante,

atendendo às dimensões do desenvolvimento, acompanhando e facilitando projetos de vida, contribuindo para a garantia o direito à educação para todos.

Além do planejamento, valorizamos aqui, também, o engajamento no trabalho, com participação nos fóruns, encontros e discussões sobre a EJA, para atualização e participação efetiva e para um compromisso político com a educação. A EJA, historicamente, traz em si um caráter de resistência e militância, imbuído da luta por sua implementação e por seu reconhecimento. Desta forma, ser educador da EJA significa estar em consonância com esta luta, contra o fechamento de turmas e matrículas, bem como pelo diálogo necessário com os princípios da educação popular, que contribuem para uma maior flexibilização da EJA e para o questionamento da estrutura escolar (Barbosa, Silva e Souza, 2020).

Nesse sentido, não se pode deixar de reafirmar o cunho político da educação. Nas palavras de Freire (1993, p. 97): “O ponto de partida para esta prática compreensiva é saber, é estar convencida de que a educação é uma prática política. Daí, repetirmos, a educadora é política. Em consequência, é imperioso que a educadora seja coerente com sua opção, que é política”. Uma formação alicerçada neste caráter político poderá instrumentalizar os professores para a “leitura” da classe de alunos, no sentido de uma compreensão justa e acolhedora.

A relação entre formação docente e prática pedagógica pode instigar a realização do diagnóstico das turmas, a partir da observação do dia a dia da sala de aula, que pode auxiliar a adaptar, criar e alterar aspectos das aulas de modo a satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos. Também pode operar no esclarecimento aos educandos sobre o caminho pedagógico escolhido pelo professor e, algumas vezes, na discussão sobre suas escolhas para que os estudantes possam compreender por que atua de determinada maneira e não de outra, por exemplo. Compartilhar o espaço

escolar com sujeitos jovens, adultos e idosos, pode ser um facilitador nesta troca, visto que, em sua maioria, a EJA é formada por pessoas que desejam estar neste espaço e que anseiam por aprendizagens significativas para a sua vida e seu trabalho.

Ao pensar sobre as trocas possíveis entre professores e estudantes, não há como negar a relevância de uma relação pautada no diálogo, no intuito de permitir que os alunos se abram, demonstrando suas dificuldades e desenvolvendo sua capacidade de se autoavaliarem. Nessa relação dialógica, é possível conhecer os alunos, seus saberes, dificuldades e vivências, estabelecendo com eles uma relação afetiva, que dissipe o temor de errar, de não saber e que permite mudanças na prática, de acordo com as necessidades dos alunos. Sem essa relação dificilmente haverá aprendizagem, pois “não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade” (Freire, 2000, p. 42).

Para conceber a aprendizagem dos sujeitos da EJA, torna-se necessário investigar quem são estes sujeitos e como eles aprendem, como constroem conhecimentos e como articulam estas aprendizagens com/em seu cotidiano. Além disso, a prática educativa na EJA não pode ser um instrumento de exclusão, mas de formação humana e integral. Desta forma, compreender a especificidade pedagógica da aprendizagem dos sujeitos da EJA significa colocá-los como centro do processo educativo, promovendo a reconstrução de suas identidades singulares. Aprender, neste sentido, é muito mais do que assimilar conteúdos curriculares, realizar atividades e certificar-se.

A aprendizagem na EJA reafirma a formação dos sujeitos, em processo de mudança e contato com novas maneiras de ver, pensar, fazer ou falar (Schneider, 2020), objetivando a construção de conhecimento, a troca de experiências e uma nova relação com a instituição escolar. A aprendizagem, assim, é baseada em um processo de emancipação social que requer conscientização e problematização da realidade.

Embora sejam muitas as perspectivas para a formação docente, é relevante dizer que todas elas convergem para um processo formativo, que pode se dar ao longo de toda a trajetória dos educadores e não em apenas um momento. Ao mesmo tempo, este processo não pode ser realizado de forma individual, mas necessita ser pensado de forma coletiva, por grupos de educadores/formadores, em instituições/Universidades comprometidas com o diálogo com as escolas e seus sujeitos, que fomentem o debate sobre a formação mais adequada e entrelaçada com a realidade.

Considerações finais

A discussão aqui apresentada partiu da reflexão sobre a formação de professores para a EJA no sentido de trazer para o debate algumas perspectivas diante das lacunas e do contexto em que a modalidade se encontra. Com este texto, não se pretendeu prescrever ações e fornecer instruções para a formação, mas o que se quis foi apontar pistas para o que pode ser realizado e como podemos articular ideias com as práticas presentes no cotidiano escolar, jamais como imposição de um modelo ou algo semelhante.

As perspectivas aqui trazidas foram tecidas a partir da experiência da autora como professora da EJA na Educação Básica e no curso de licenciatura em Pedagogia, que são espaços nos quais se fomentam muitas reflexões e demandas para o fazer educativo. Por isso, estas perspectivas preveem a leitura de estudantes e educadores que atuam/atuarão na EJA para promover debates e pesquisas sobre o tema da formação.

Com base na “leitura” da classe de alunos como um texto a ser decifrado e compreendido, instigada por Freire (1993), a formação pode ser um caminho que busque a aproximação entre educadores e estudantes, conduzida pelo respeito, pela parceria e pelo acolhimento mútuos, em que se descubra o prazer de estudar, aprender e ensinar e como sinônimo de luta por uma EJA de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. S.; SILVA, J. L. da; SOUZA, J. C. L. de. Desafios do tempo presente na escolarização de jovens, adultos e idosos: agenda para a nova década. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 13, n. 32, 2020, p. 1-19. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14146> Acesso em 26 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 12.048, de 5 de junho de 2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, DF: Senado Federal, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução no 1/2021 de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: CNE; MEC, mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: CNE; MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB no 11/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE; MEC, mai. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

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

DUQUES, M. L. F. Os saberes que orientam a atuação dos(as) educadores(as) de EJA: da prática na teoria à teoria na prática. In: RIBEIRO, A. de A. (Org.). **Estudos e práticas em EJA: ampliando olhares**. Rio de Janeiro: Caetés, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

SALES, S. R.; FISCHMAN, G. E. Propostas para ir além da “persistência da burrice” e outras “ideias zumbi” na EJA. **Revista Teias**, v. 17. Edição Especial – Práticas nas IES de formação de professores para a EJA. Rio de Janeiro: UERJ, 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25004> Acesso em 07 abr. 2025.

SCHNEIDER, S M. Aprendizagem na educação de pessoas jovens, adultas e idosas. In: FERNANDES, A. da P.; LOPES, P. C. (orgs.). **O cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em roda de conversas**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2020. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/smcb9/pdf/fernandes-9786587949024-07.pdf> Acesso em 03 abr. 2025.

A autonomia do estudante de EJA em tempos de infantilização dos adultos

Bianca Damasceno⁴

Eu acordava às 4h da manhã. Trabalhava durante o dia, ia para a escola e chegava em casa às 22h30. Ainda ia fazer as tarefas de casa. Valeu a pena. Eu acordava no outro dia renovada, com a sensação de recomeço e me sentindo capaz.

Francisca Giane Alves, Diarista, 47 anos, moradora de Queimados. Foi aluna de EJA no CIEP Roquete Pinto, entre 2018 e 2020.

O ensino médio, enfim, foi conquistado. Agora, o que Francisca almeja é, um dia, ser assistente social. Primeiro, porém, luta pela construção de sua casa própria, depois de ter concluído o ciclo básico de seus estudos. Conciliar a rotina de mãe, avó, esposa, dona de casa, diarista autônoma e estudante não foi tarefa fácil. Mas ela conseguiu. Estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, enfim, ‘agarram’ o seu certificado à unha, precisam ser assim, obstinados, tinosos, incansáveis e resolutos. Isso porque a tentação à desistência durante a jornada é constante, já que tudo é difícil para elas e eles. O Relatório “Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA”, elaborado em setembro de 2022, pelas instituições Ação Educativa, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e Instituto Paulo Freire, a pedido do Movimento de Base¹, mostra o quanto ainda

1 Organização não governamental e apartidária que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção, a implementação com qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o seu aprimoramento ao longo do tempo. Texto baseado na seção “Quem Somos” do site da Organização. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acessado em 28/03/2025.

estamos longe de oferecer aos nossos adultos, ainda que tardiamente, uma chegada confortável à conclusão dos ensinamentos fundamental e médio no Brasil. Trata-se de uma árdua batalha caracterizada por nossa baixa eficiência ao que diz respeito à inclusão e à equalização de oportunidades no país.

Alguns êxitos, é verdade, precisam ser admitidos. Caso, por exemplo, do reconhecimento da EJA como um direito pela Constituição Federal de 1988² e a contribuição de programas como o PROEJA³, de 2006 (Decreto nº 5.840). Também investimentos mais recentes - após a pandemia e com o retorno de um governo pautado pelo social - como o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (2024)⁴ e os Programas Pé-de-Meia (2023)⁵ e Projovem (2025).⁶ Contudo, todas as resoluções e decisões tomadas ao longo do tempo não são suficientes para que o assunto seja vivenciado como uma obsessão nacional; o que deveria ser, especialmente por parte de governos e parcelas progressistas da população. Nesse sentido, é lastimável o pouco envolvimento e o quase total desinteresse da

2 Art. 208. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Trecho da Constituição Federal do Brasil, artigo 208 [grifos nossos]. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650040/artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988>. Acessado em 01/04/2025.

3 PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Modalidade de EJA voltada à educação profissional. Ou seja, além de receber a formação básica, o aluno recebe também uma qualificação ou uma formação técnica. Disponível em <https://ifsc.edu.br/post-intercambistas/10767728/proeja-entenda-do-que-se-trata-esta-educa%C3%A7%C3%A3o-que-transforma-vidas>. Acessado em 01/04/2025.

4 Política pública que tem como objetivos superar o analfabetismo; elevar a escolaridade; ampliar a oferta de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade; e aumentar a oferta da EJA integrada à educação profissional. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja>. Acesso em 05/05/2025.

sociedade civil pelo assunto. Por quê? Por que será que a educação de jovens e adultos nunca ocupou o centro prioritário de nosso debate? Não somos capazes de alcançar a relevância de superarmos o analfabetismo e a defasagem escolar? Foi a partir da década de 1940 (quando o censo apontava como analfabeta 56% da população com quinze anos ou mais), que começamos a dar atenção mais efetiva e oficial ao tema (AÇÃO EDUCATIVA; CENPEC; IPF, 2022, p. 07). Apesar de não ser nosso objetivo, neste texto, apresentar números, resultados e índices que se refiram a uma linha de tempo, vale, ao menos, pôr em evidência uma constatação quando nos debruçamos sobre vários dos estudos que dão conta dessa tarefa. Ao longo dos anos, com alguns avanços e muitos retrocessos, a educação de jovens e adultos, em grande parte de nosso processo histórico, parece se constituir uma proposição episódica e paralela da pauta educacional do país, como se sempre tivesse fadada a ter um caráter de campanha, movimento ou programa avulso que passa longe de uma efetiva e contundente política pública de Estado. Como comenta Lages:

(...) mesmo com os avanços significativos nas políticas educacionais, ainda persistem desafios igualmente significativos nesta modalidade, que enfrenta obstá-

5 Composto por Projovem Urbano e Projovem Campo. O “Projovem Urbano” oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens de 18 a 29 anos de regiões urbanas que não concluíram o ensino fundamental. O “Projovem Campo-Saberes da Terra” oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens de 18 a 29 anos, agricultores ou residentes de áreas rurais e agrícolas, que não concluíram o ensino fundamental. Buscam ampliar acesso e qualidade da educação para essa parcela da população, respeitando características, necessidades e a pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial — além de produtiva, no caso dos povos do campo. Disponível em <<https://www.gov.br/mec/pt-br/projovem/como-funciona#>>. Acesso em 05/04/2025.

6 Incentivo financeiro-educacional na modalidade de poupança destinado a promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio público. Visa democratizar o acesso e reduzir a desigualdade social entre os jovens, além de garantir mais inclusão social pela educação, estimulando a mobilidade social. Disponível em <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meial>>. Acesso em 05/04/2025.

culos, tais como: a qualidade do ensino na EJA, a falta de estrutura e de recursos adequados. Além disso, é notória a necessidade de métodos pedagógicos adaptados à realidade e ao contexto de vida dos **alunos adultos**. Nesse âmbito, a evasão escolar ainda é uma preocupação muitas vezes relacionada às questões socioeconômicas, o que ressalta ser imprescindível uma abordagem holística, que considere não apenas a sala de aula, mas também o entorno social dos aprendizes adultos. (Lages, *et al*, 2024, p. 4 – grifos nossos)

Aqui está o ponto em que queremos focar: esse aluno adulto e o que a conquista da escolaridade representa para sua autonomia. No caso de EJA, sabemos que não existe um perfil único, mas uma miríade de perfis, com diferentes características. Sabemos também, no entanto, que existem aproximações em relação à realidade que enfrentam: são aqueles que, em grande maioria, compartilham do desprezo, do desamparo, do preconceito, da invisibilidade, da injustiça e da desigualdade; enfim, o “retrato prevalecente é formado por variados perfis desfavorecidos” (PLANNETA EDUCAÇÃO). Adultos que veem na EJA o caminho para buscar alguma chance de melhoria em sua condição de vida a partir da reparação do tempo perdido fora da escola. Mas o que encontram pela frente ao voltar aos estudos? Como sinalizado acima: falta de estrutura, poucos recursos (especialmente tecnológicos), métodos pedagógicos distantes de seu cenário social. Além disso, não é incomum terem que conviver com o crime e a ocupação dos territórios em que vivem e estudam. E a maioria precisa conciliar a rotina da escola com o trabalho; muitas das vezes, realizado por conta própria, sem garantias, benefícios e/ou estabilidade. Por isso, nem sempre é humanamente possível continuar... e eles evadem (Siqueira, 2024).

Definitivamente, não se trata do perfil traçado por nosso cronista e dramaturgo, Carlos Eduardo Novaes, em “Volta às Aulas” (NOVAES, 1977), um dentre tantos textos da famosa coleção “Para

Gostar de Ler”⁷. A crônica de Novaes, de 1977, nos apresenta Juvenal Ouriço, pai de cinco filhos pequenos que, por dificuldade financeira, decide se matricular no jardim de infância da Escolinha “A Toca da Raposa”, já que não teria condições para matricular todos os seus meninos. Como estratégia, ele escolhe cumprir a agenda escolar e repassar para os filhos, no turno da noite, aquilo que aprender durante o dia, em vez de mandar as próprias crianças aos estudos. A inadequação de Juvenal ao sistema é, obviamente, gritante... a começar pela moça da secretaria no momento da matrícula que, distraída, pergunta se ele tem mais de seis anos. Ao que ele retruca: “Seis anos de quê? De casado?”. Também responde, ao ser questionado, que não precisará do serviço de ônibus da escolinha; “eu tenho carro”. Em sala, com a professora e os novos colegas, o desajuste se expande. Juvenal se assusta com o formato de mesas e cadeiras, pedindo à Tia Lúcia se não poderia lhe conceder um assento um pouquinho mais proporcional ao seu tamanho. Tia Lúcia, durona, deixa claro que ali não é lugar de privilégios e que, portanto, ele se acomode como puder. Ao espremer-se na mesa com os demais alunos, uma coleguinha pensa que ele é o Lobo Mau (com bigodes, pernas cabeludas e pés enormes), outros se surpreendem com os palavrões e com a proposta de Juvenal para substituírem a aula de pintura por uma rodada de pôquer. Na hora da contação de histórias, pede a troca da história de Branca de Neve pela de Cassandra Rios⁸. Com tantas idiosincrasias, Juvenal acaba sendo

7 FELIPE, M. Coleção “Para Gostar de Ler”. Editora Ática. Revista Bula, seção Livros, de 25/07/2019. Disponível em <https://www.revistabula.com/24687-os-10-melhores-livros-da-colecao-para-gostar-de-ler/> Acessado em 31/03/2025.

8 Cassandra Rios foi o pseudônimo de Odete Rios, a escritora mais perseguida pelos censores da ditadura militar brasileira (1964-1985), recordista em vetos durante o regime, com 36 dos seus 50 livros publicados censurados durante a vida - fora algumas edições clandestinas. Seus livros apresentavam conteúdo erótico, contrário à ‘moral e aos bons costumes’ pregados na época. Em 1948, aos 16 anos, publicou seu primeiro livro, *A Volúpia do Pecado*, uma história de amor entre duas adolescentes, se tornando a primeira autora do país de romances eróticos voltados ao universo homossexual feminino. Texto baseado na matéria “Quem foi Cassandra Rios, a escritora mais censurada da ditadura militar”, por BBC News, em parceria com o G1, seção POP & Arte, de 31/03/2019. Dis-

repreendido e ameaçado de ser levado para a orientação pedagógica. A reprimenda funciona, pois ele baixa a cabeça e não dá mais uma palavra (embora no recreio não resista a traçar um galetto com uma cervejinha gelada). Após uma conduta exemplar ao longo do turno, terminada a jornada, Juvenal enfrenta o seu último desafio: alunos do jardim só podem sair com um responsável. “Mas eu já sou responsável. Não preciso de outro”. Não teve jeito, “é do regulamento”, disse Tia Lúcia, implacável. Mesmo emburrado, com o impedimento de chamar a mãe ou a mulher para buscá-lo (a primeira muito velhinha e a segunda trabalhando), Juvenal precisou pedir ajuda à Maria, a empregada, que prestava serviços cuidando da residência e dos filhos da família.

Além do discurso sático que visava mandar recados à conjuntura própria daquela época, como a denúncia do alto custo da educação para a classe média e o desprezo pelo moralismo imposto pela ditadura militar, Novaes consegue nos deixar uma reflexão estendida. Trata-se do quanto o ambiente escolar básico é, muitas vezes, algo bizarro, distante e infantilizador do adulto. Verdade que esse não é, exatamente, o caso do Juvenal dessa crônica. Talvez, trazida para uma realidade atual de EJA, essa história pudesse descolar o personagem central para a Maria, a empregada da família. Quem sabe, Maria não seria a estudante que, ao sair da casa de Juvenal, após cuidar da casa e dos cinco filhos do protagonista, cursaria, à noite, o seu ensino fundamental e/ou básico por meio da EJA. Se assim o fosse, e guardadas as devidas proporções, até onde Maria também não teria que lidar com as excentricidades do sistema? Até onde ela, assim como Juvenal, também não pareceria distante e excêntrica à escola? Até onde não seria infantilizada, não tendo a sua experiência de vida incluída no aprendizado? Ampliando a ponderação, a pergunta é o quanto o aluno adulto que busca conteúdos, convencionalmente aprendidos na infância e na

ponível em <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2019/03/31/quem-foi-cassandra-rios-a-escritora-mais-censurada-da-ditadura-militar.ghtml>. Acessado em 03/04/2025.

adolescência, ainda se faz uma incógnita para o sistema educacional, quando chega de volta à escola? Afinal, se por um lado, o seu domínio formal sobre leitura, escrita e conhecimento do alfabeto e da estrutura linguística lhe escapa, ao mesmo tempo, o mundo já lhe forneceu vivências suficientes para que não seja colocado na posição passiva da formação escolar.

Esse ensinamento Paulo Freire já nos deixou há muito tempo, mas como diz o poeta, muitas vezes, “a lição sabemos de cor, só nos resta aprender” (Bastos e Guedes, 1979). Nesse sentido, para que tal lição nunca seja em nós adormecida, é sempre bom lembrar o fenômeno ocorrido no interior do Rio Grande do Norte, em 1963, na cidade de Angicos (onde cerca de 75% dos habitantes não sabiam ler e escrever até então). Como sabemos, na ocasião, Freire e sua equipe, formada por universitários voluntários da Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), alfabetizaram 300 trabalhadores (a maioria, cortadores de cana), em 40 horas. O método freiriano utilizado baseava-se na alfabetização alcançada por meio do diálogo e da leitura do mundo do educando adulto, antes mesmo de se chegar ao domínio do código linguístico (Paviotti, 2019). Dessa forma, a realidade dos trabalhadores não só era respeitada, mas posicionada no centro do aprendizado. Prova disso foi a primeira palavra apresentada, “belota” - enfeite das redes e dos utensílios dos vaqueiros – junto de outras, como ‘tijolo’, ‘enxada’ e ‘terra’. A cada novo vocábulo, um debate crítico sobre o significado de ‘agricultura’, ou de ‘exploração’, a partir do contexto vivido por aqueles sujeitos. De palavras, vinham as frases. Das frases, novas reflexões. De reflexões, novas posturas⁹...

9 Alexandre Carvalho destaca que, além da simpática “belota”, os angicanos falavam muito em “Deus”, “esmola”, “triste”, “medo”, “chuva” e “conformação”. As palavras eram divididas em sílabas que iam sendo repetidas ao longo da aula, facilitando a compreensão; em seguida os alunos aprendiam as famílias silábicas, tornando-se capazes de formar novas palavras. Cada palavra merecia um debate, para que os estudantes, além de relacionar melhor forma e conteúdo, refletissem sobre a própria vida. CARVALHO, Alexandre. Entenda o importante método de alfabetização de Paulo Freire. Aventuras na História. Disponível em <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/almanaque/os-300-de-angicos-entenda->

Segundo Carvalho (2022), foi um feito nunca visto antes, “estavam lendo e escrevendo numa velocidade impensável pelos métodos convencionais”. Quando em março, no final do projeto, dois testes foram aplicados – o de alfabetização e o de politização – os resultados apontaram 70% de aproveitamento. A boa repercussão fez com que o próprio Presidente da República da época, João Goulart, aparecesse na cerimônia de entrega. Angicos ganhara naquele momento 300 novos eleitores (destaque para o fato de que apenas alfabetizados podiam votar no Brasil daquele período, de acordo com a Constituição de 1946). Mas o deságua da história nós sabemos. Em maio do mesmo ano, acontece a primeira greve na cidade de Angicos, com a experiência educacional freiriana sendo rotulada pelos incomodados fazendeiros de “praga comunista”. Os objetivos do método não mentiam, intencionavam mesmo o estímulo ao pensamento crítico; a preparação dos participantes para a busca de empregos mais salubres; a consciência de seus direitos como cidadãos; a conquista do voto. Portanto, além do aprender a ler e a escrever, eram levados a pensar e interferir no mundo, ou seja, a terem capacidade de reflexão filosófica e ação política. Para que educação se não para isso? Entretanto, tudo se calaria a partir de 1964, com e pela ditadura militar, que expulsaria Paulo Freire do país e instituiria, no lugar do seu método, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL-Decretos 62.455 e 62.484/1967), com suas cartilhas e práticas tradicionais que não tinham sequer comparação com a efetividade do método freiriano.

Muita mudança aconteceu no ensino de nossa população depois desse período nefasto. Entretanto, o aluno de EJA segue sendo um grande desafio para o projeto educacional brasileiro: um adulto excluído da escolarização regular na infância e na adolescência, que retorna à escola atrás de autonomia pelo letramento do código e, sobretudo, de sua realidade. Paulo Freire nunca perdeu isso de vista. A Pedagogia da EJA precisa ser a Pedagogia da Au-

-o-metodo-revolucionario-de-ensino-de-paulo-freire.phtml#google_vignette. 21/04/2022. Acessado em 04/04/2025.

tonomia! Portanto, vale a pena, sempre que pararmos para dialogar sobre o tema, voltarmos nossa atenção para o óbvio que vem antes de qualquer debate programático: O que é um “adulto”? E o que entendemos por “autonomia”, hoje? A começar pela primeira pergunta, vemos que, de acordo com o verbete da Biblioteca Virtual em Saúde (OPAS/OMS), o adulto é aquela “pessoa que atingiu crescimento total ou maturidade” ¹⁰. Difícil, não... ‘crescimento total’? A que crescimento o conceito se refere? Como mensurar tal crescimento, ainda mais com vistas à ideia de totalidade? Mesmo o termo ‘maturidade’, não é nada simples de cravar. Em Pedagogia da Autonomia, Freire aponta que “ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não” (1996, p. 107). O problema é que ainda somos muito impregnados por uma perspectiva predominantemente cronológico-biologicista e pouco histórico-cultural, como se a classificação do ser ‘criança, adolescente, jovem, adulto e idoso’ estivesse atrelado, apenas, a estágios físicos ou orgânicos. Levamos isso para a compreensão do adulto que veste o papel do aluno de EJA exige cuidado... Não podemos esquecer que, como afirma Oliveira, quando se trata da análise do “funcionamento psicológico do adulto pouco escolarizado, normalmente o que se faz é uma comparação com um adulto abstrato, supostamente universal, mas que na verdade é um adulto bastante específico e historicamente contextualizado” (2004, p. 216). Em outras palavras, preparar a escola para receber um aluno adulto com essa demanda requer estudar antes, e durante a implantação de conteúdos pedagógicos, o contexto psico-econômico-social que está em jogo, para que, dessa forma, o ensino programático seja efetivo.

10 ADULTO. Biblioteca Virtual em Saúde (DeCS/MeSH – Descritores em Ciências da Saúde), da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) vinculada à Organização Mundial da Saúde (OMS). ID do descritor D000328. Disponível <https://decs.bvsalud.org/ths/resource/?id=331#:~:text=Adultos%20v%C3%A3o%20dos%2019%20at%C3%A9,dispon%C3%ADvel%20o%20termo%20ADULTO%20JOVEM>. Revisado em 23/06/2015. Acessado em 04/04/2025.

Contudo, para tornar essa abordagem ainda mais complexa, já que estamos defendendo a importância de se “adultizar” o ensino da EJA a partir da singularidade dos alunos por ela atendidos, propomos nos debruçar, ainda que não com a profundidade que o tema exige, num aspecto que envolve o cenário da ‘pluralidade’ onde tais ‘singularidades’ estão inseridas, quando pensamos sobre o ‘ser adulto’ nos dias de hoje. Referimo-nos a um profundo processo de infantilização generalizada que tem se tornado pauta de vários campos do saber, especialmente das escolas de humanidades, como filosofia, sociologia e psicologia. A essência da crise fala do quanto ‘adultos’ vêm se transformando em ‘kidults’¹¹, no contemporâneo. Significa dizer que aqueles que deveriam participar plenamente da coletividade, comportam-se de forma acirradamente individualista, consumista e competitiva. Para o teórico político, Benjamin Barber (1939-2017), esse não é um fenômeno aleatório, ele fala da principal estratégia adotada pelo capitalismo neoliberal, um novo etos cultural que perpetua a infantilidade em prol do capitalismo de consumo desenfreado. Com isso, crianças passam a influenciar cada vez mais as decisões de compras dos pais e pais tornam-se cada vez mais aliciados a não se tornarem adultos, negando-se, assim, a envelhecer e a desaparecer da maravilhosa “Terra do Nunca (Neverland)”, onde a frustração e a responsabilidade dão lugar ao consumo compulsivo que tudo tampona ou compensa. Nesse mundo imaginário, só há um “eu” a ser atendido, narcisicamente¹². Nas palavras de Barber, “o etos da infantilização incentiva e é incentivado por uma ideologia de privatização que deslegitima bens públicos de adultos, tais como o pensamento crítico e a cidadania, em favor de escolhas particulares baseadas em interesses próprios e de ganhos pessoais narcisistas” (2009, p. 26).

11 BARBER, Benjamin. Termo utilizado no livro “Consumido: como o mercado corrompe crianças, infantiliza adultos e engole cidadãos”, 2009.

12 Para saber mais sobre o tema do narcisismo relacionado às teorias aqui apresentadas, sugerimos a leitura de DAMASCENO, Bianca. Sociedade de Autônomos: crítica ao individualismo contemporâneo a partir de Byung-Chul Han e Hannah Arendt. São Paulo: Editora Dialética, 2023, p. 119-124.

Na esteira desta reflexão, o filósofo sul-coreano, Byung-Chul Han, vai mais longe e afirma que não se trata, apenas, de uma ideologia do consumo de coisas, mas sim do consumo de si mesmo, em prol da produtividade, sem freio e sem fim. Passamos a ser a sociedade do desempenho e, conseqüentemente, a sociedade do cansaço (Han, 2015). Esse adulto infantilizado da análise de Han, ao ser existencialmente capturado pela ideologia neoliberal narcisista, que só visa atender às suas demandas egocêntricas, atinge um nível de privatização tão extremo, que passa a fazer da própria vida um negócio mercadológico. E é aqui que podemos vincular a pergunta inicial (o que é um adulto?), com a segunda pergunta acima proposta: o que entendemos por “autonomia”, hoje? Ao nos encontrar numa sociedade individualista do desempenho, caracterizada pelo ‘império do eu’ em detrimento do ‘bem coletivo do nós’, o capitalismo tardio transveste a noção de autonomia do sujeito adulto em um projeto de emancipação egoica em que todos passamos a ser ‘empreendedores’ ou, como diria Byung-Chul Han, ‘empresários de si’. Somos, agora, a sociedade de autônomos. Para tanto, precisamos rejeitar toda forma de negatividade e abraçar a positividade como ‘estatuto de ser’, para atender ao lema “Yes, I can”, do neoliberalismo. Se podemos, devemos poder! Eis o novo axioma. Portanto, para ‘poder cada vez mais’, temos que nos superar a todo instante, nunca encontrando a linha de chegada. Como denuncia Han, “o sujeito do desempenho, que se julga livre, é na realidade um servo: e servo absoluto, na medida em que, sem um senhor, explora voluntariamente a si mesmo” (2018, p. 10). Fazemos, fazemos, fazemos... sem parar, até sermos imolados pelo esgotamento que, segundo Han, nos chega, principalmente, através das doenças psíquicas: Burnout, estresse, depressão, hiperansiedade, síndrome do pânico, insônia, entre outros transtornos. A agressividade se espalha toda parte, uma vez que extirpamos a alteridade e nos infligimos à autocompetitividade:

A atual sociedade da positividade promove a primazia do modo de ser ‘autônomo’ enquanto ‘empresário de

si', abrindo mão de toda resistência. Tal tipo de autonomia ajustada ao mercado, torna a vida um negócio e se revela no individualismo radical – rivalidade competitiva, consumismo, compulsividade, superação contínua, desempenho ininterrupto – até parar no perecimento, na agressão sistêmica e nos infartos psíquicos. Trata-se exatamente do autolítigio e da autoviolência de um *eu narcísico englobante*, sem outro e sem mundo, que é levado a acreditar que a sua 'autonomia' pode ser entendida como autossuficiência pela livre iniciativa falaciosa do '*tu podes* tudo o que tu quiseses ser' porque, no fundo, '*tu debes poder* adaptar-se e ser resignado' ao mercado... (Damasceno, 2023, p. 117-118).

Em outros termos, enquanto autônomos-empresários-de-si, somos levados a acreditar que é necessário produzir o tempo todo, trabalhar sem parar, ter dinheiro, comprar muito e fazer networking, ininterruptamente, anunciando-nos como mercadoria (especialmente nas redes sociais) aos muitos seguidores que serão influenciados por nosso tal “eu-projeto” bem-sucedido. Isso se dá porque “o neoliberalismo, como mutação do capitalismo, torna o trabalhador um empreendedor. (...) Hoje, cada um é trabalhador que explora a si mesmo para a sua própria empresa. Cada um é senhor e servo em uma única pessoa. A luta de classes também se transforma em uma luta interior consigo mesmo” (Han, 2018b. p. 11-15). Daí termos fenômenos como a “uberização”, apresentando, por exemplo, entregadores e motoristas de aplicativos como ‘empreendedores’, quando, na verdade, são a maior prova da precarização que caracteriza as relações trabalhistas de nosso tempo. Como mostra a pesquisa “Plataformização e Precarização do Trabalho de Motoristas e Entregadores no Brasil” (IPEA, 2024), o que os índices mostram é que a jornada só aumenta, enquanto a renda só cai e a contribuição para a previdência vai se tornando cada vez menor que a média dos trabalhadores. Esses e muitos outros ‘empreendedores por necessidade’, são, por vezes, levados

à pejotização forçada que substituiu o CPF por um CNPJ, como forma de saída cínica encontrada pelo sistema para fabricar mais exploração, que pouco se materializa como um projeto real de ‘empresariado de si mesmo’, mas sim de uma imposição para que cada um esteja ‘por sua conta e risco’, sem proteção ou amparo de quem quer que seja. O pior, se o sucesso não é conquistado, a culpa incide sobre o empreendedor e não sobre o sistema. Nas palavras de Han: “quem fracassa na sociedade neoliberal de desempenho em vez de questionar a sociedade ou o sistema, considera a si mesmo como responsável e se envergonha por isso” (2018b, p. 16), uma vez que ser um winner ou um loser depende, exclusivamente, de cada um de nós.

Essa é a toada do empresário, coach, influenciador digital e “político” brasileiro, Pablo Marçal, que conta com mais de 10 milhões de seguidores no instagram e que coloca Deus à frente de suas aventuras e capacitações em empreendedorismo. Exercício feito por Marçal no evento “Desbloqueio da mente milionária” (UOL, 2023), que reuniu cerca de 5.000 pessoas no ginásio da Portuguesa (SP), em 2023, mostrava o caminho a ser seguido. Por meio técnicas de reprogramação mental, ordenava: “Eu destravo o meu córtex pré-frontal e nesse lugar eu edito novas imagens e eu deixo para trás tudo o que me impede de prosperar.” (Idem, 2023) – gritava ele, pausadamente ao microfone, seguido pela repetição de todos na plateia. Também interpelava com concepções provocativas: “O que significa um milhão de reais? Significa um relógio, um carro barato ou dois quilos e meio de notas de 100,00 colocadas numa balança” (Idem, 2023). A ideia era mostrar que é preciso querer alto e se impor metas ousadas... “Se vocês não forem pessoas positivas vocês não vão dar certo na vida” (Idem, 2023), confrontava a todos, prometendo transformar os participantes (que costumam pagar entre 50,00 a 3.000,00 por seus treinamentos), em ‘máquinas da prosperidade’. Com a ênfase no lema de que “vítimas não prosperam”, o treinador entende o risco como algo necessário para se tornar um empreendedor. Numa de suas capacitações, Marçal

submeteu um grupo de ‘mentorados’ à uma escalada ao Pico dos Marins (Serra da Mantiqueira/SP), sem qualquer preparo prévio. Conclusão, 32 pessoas precisaram ser resgatadas pelo Corpo de bombeiros e a irresponsabilidade lhe rendeu um processo na justiça por tentativa de homicídio.

No pano de fundo das pregações feitas por “líderes” como Pablo Marçal, constatamos a preocupante noção hegemônica do que seja um adulto autônomo nos dias de hoje: um empreendedor praticante de uma certa teologia da prosperidade com uma visão mercadológica neoliberal da própria vida. Vale entender que esse *modus-operandi* não está estratificado em apenas algumas camadas, mas se alastra como discurso dominante por toda a sociedade atual. Sociedade que vai perdendo a capacidade de laço coletivo e se tornando um “exame de unos barulhentos”, como aponta Byung-Chul Han, em seu livro *No enxame, perspectivas do digital* (2018a). Para Han, esse adulto autônomo-empresendedor, narcísico, infantilizado e envolvido pelas falácias do sistema, converte tudo à projeção de uma vida traçada pela régua do mercantilismo egocêntrico e exibicionista-midiático (daí a enorme adesão aos reality shows, como *Big Brother*, *The Voice*, *Mestre do Sabor*, *MasterChef*, entre outros), determinado pelo esforço competitivo individual e autopromovido. Com isso, “o narrativo perde enormemente em significado, pois hoje tudo é tornado enumerável, a fim de poder ser convertido na linguagem do desempenho e da eficiência. Assim, hoje, tudo aquilo que não é enumerável cessa de ser” (Han, 2018a, p. 67). Esse declínio ontológico corresponde, portanto, à perda da força simbólica do narrativo para a implacabilidade fria e superficial do mensurável. Em outros termos, representa a perda da força de um projeto social de longo prazo, indicando a deterioração de tudo o que vimos Freire promover em *Angicos*: pensamento crítico, consciência cidadã, capacidade de reflexão filosófica e ação política em prol do mundo.

Não sejamos ingênuos de achar que tudo isso passa longe da educação. O movimento neoliberal de infantilização de adultos,

via adestramento e privatização da vida, também se infiltra pelos ‘novos’ padrões de ensino. Basta ver modelos como o implantado pelo administrador de empresas, professor e empresário brasileiro, Renato Feder, ex-Secretário de Educação do Paraná (2019-2022), no governo de Ratinho Júnior/PSD e atual Secretário de Educação do Estado de São Paulo do governo Tarcísio de Freitas/ Republicanos (desde 2023), que defende o paradigma da gestão empresarial e tecnológica aplicada à educação, a fim de aumentar a eficiência e obter mais resultados de professores e alunos. A plataformização dos conteúdos e a pressão por metas são tão elevadas que um professor paranaense desabafou à Revista Carta Capital (BASILIO, 2023): “Trabalho em uma escola que tem 30 computadores para mais de 2 mil alunos e levo eles no laboratório, em média, uma vez por mês cada turma. Isso torna inviável seguir e cumprir qualquer cronograma que são passados para a gente”. E complementa: “Isso está nos adoecendo, pois toda semana ouvimos bronca em relação ao não cumprimento das inviáveis metas. Isso precisa acabar, senão não teremos mais professores num futuro próximo” (Idem, 2023). A presidenta do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná/APP, Walkíria Olegário Mazetto, que conduz estudos e ações em defesa do ensino médio, da Educação Especial e da EJA, foi clara: “o que a gente viu o ex-secretário Renato Feder fazer aqui foi comprar aplicativos e cursos de mercado, disponíveis na internet, e não necessariamente alinhados aos conteúdos ou à nossa rotina de sala de aula” (Idem, 2023). E reitera, mostrando o quanto a mentalidade por nós exposta acima já se faz uma prática no segmento educacional: “... como o ex-secretário passou a atribuir a esta lógica o sucesso da educação, ele precisa ter números, o que acaba por cacifar esses produtos no mercado educacional como exemplos de sucesso” (Idem, 2023). Obviamente que a caça aos números leva a uma elevação das curvas e, por isso, a gestão de Feder ganha muitos elogios. Contudo, é válida a ponderação de Walkíria, que alerta para o fato de o secretário controlar as variáveis que resultam na

nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Por exemplo, quando os alunos fazem provas que se convertem em resultados ruins, os professores precisam trabalhar novamente as questões até que os estudantes alcancem bom conhecimento relacionado aos conteúdos específicos, o que desorganiza a distribuição da carga horária entre as disciplinas; “é a negação completa de uma formação integral” – conclui Walkíria (Idem, 2023). Na lista das metas também pode-se encontrar o controle da presença dos estudantes a partir de metas que, se não cumpridas, levam à perda dos cargos de diretores. Além da exigência para que os gestores escolares garantam a meta de uma frequência mínima mensal dos estudantes em 85%, sob pena de apuração por Núcleos Regionais. No Estado de São Paulo, tal meta ganhou upgrade, pois para garantir uma presença mínima dos estudantes nas escolas, a Secretaria ofereceu bonificação em dinheiro aos servidores, podendo atingir faixa ouro ou diamante, o que vale um acréscimo de um ou dois salários extras ao ano. Metas consideradas por muitos estudiosos como perversas e inadmissíveis para a área de educação. O modelo ‘mercadológico-empresarial’ de Feder vem afetando profundamente a realidade das escolas públicas. O que levou parlamentares, como o Professor Lemos/PT, a denunciá-lo à Assembleia Legislativa do Paraná e submeter o caso ao conhecimento do Ministério Público do Estado. As denúncias apontadas por Lemos também envolveram a EJA, com estratégias que implantaram, por exemplo, a redução de turmas noturnas e a exclusão de estudantes que poderiam puxar a nota do índice para baixo (Idem, 2023).

Como podemos ver, a pedagogia da autonomia, defendida por Paulo Freire, se encontra bastante ameaçada. Como proteger os alunos de EJA desse projeto de poder que instrumentaliza os modelos educacionais - pelo viés da empresarização-tecnológica, preconceituosa e excludente - que só retroalimentam a sociedade individualista do desempenho e a proliferação de kidults? Como unir conteúdos pedagógicos relevantes para o resgate do tempo perdido do ensino básico, com o contexto psico-econômico-so-

cial singular de cada aluno adulto, bombardeado na pluralidade de sua época, por um sistema fabricante de ‘empresários-de-si’? Para nós, não perdendo de vista o compromisso com as noções originárias do que seja a ‘formação do adulto autônomo’, ou seja, o engajamento leal à ideia de que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (Freire, 1996, p. 14). Em outros termos, formar é criar possibilidades para que estudantes se assenheorem da faculdade do pensar, do agir e do realizar a “caminhada da heteronomia para a autonomia” (Idem, p. 70). Essa é a ética que está em jogo, é “por essa ética inseparável da prática educativa - não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou adultos - que devemos lutar” (Idem, p. 16). Não é tarefa fácil... mas é necessário não se omitir. Afinal, “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição.” (Idem, p. 102). Essa tomada de posição precisa fazer com que o aluno adulto da EJA enxergue na escola o que Carlos Drummond de Andrade enxerga na poesia, como em **A flor e a náusea** (2012, p. 13), tão atual desde 1945:

Preso à minha classe e a algumas roupas, vou de branco pela
[rua cinzenta.

Melancolias, mercadorias, espreitam-me.

Devo seguir até o enjoo?

Posso, sem armas, revoltar-me?

Olhos sujos no relógio da torre:

Não, o tempo não chegou de completa justiça.

O tempo é ainda de fezes, maus poemas, alucinações e espera.

O tempo pobre, o poeta pobre

fundem-se no mesmo impasse.

Em vão me tento explicar, os muros são surdos.

Sob a pele das palavras há cifras e códigos.

O sol consola os doentes e não os renova.

As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase.
Vomitam este tédio sobre a cidade.
Quarenta anos e nenhum problema
resolvido, sequer colocado.
Nenhuma carta escrita nem recebida.
Todos os homens voltam para casa.
Estão menos livres mas levam jornais
e soletram o mundo, sabendo que o perdem.
Crimes da terra, como perdoá-los?
Tomei parte em muitos, outros escondi.
Alguns achei belos, foram publicados.
Crimes suaves, que ajudam a viver.
Ração diária de erro, distribuída em casa.
Os ferozes padeiros do mal.
Os ferozes leiteiros do mal.
Pôr fogo em tudo, inclusive em mim.
Ao menino de 1918 chamavam anarquista.
Porém meu ódio é o melhor de mim.
Com ele me salvo
e dou a poucos uma esperança mínima.
Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralise os negócios,
garanto que uma flor nasceu.
Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros.
É feia. Mas é realmente uma flor.
Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.

Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em
[pânico.
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

O poema nos faz reconhecer a dura realidade em que estamos, sem deixar, porém, de nos levar ao “esperançar” freiriano, no final. Partimos da constatação de que vivemos em um tempo da coisificação de pessoas e da personificação das coisas. Um tanto de ‘existencialismo sartreano’¹³ e de ‘fetichismo da mercadoria’ de Marx¹⁴, nos brinda Drummond, com este poema. Mais do que nunca, nós mesmos, nauseantes, nauseados... tornados mercadorias. Tudo se confunde, o ser e o cinzento da rua, melancolias e mercadorias, os olhos sujos do relógio e os do próprio poeta, pessoas e muros... surdos. Tudo em nós se tornou utilitário e econômico, perdendo, em si, o seu valor. Época de tédio sobre nós e sobre a cidade. Nenhum problema resolvido ou mesmo percebido como problema. Cartas não trocadas, sem nenhuma conexão real, apesar de tantos posts nas redes. Os crimes da terra, dos quais o poeta de uns tomou parte e de outros se escondeu, uns achou belos e foram publicados, são os seus próprios versos. Por isso, são crimes suaves, que ajudam a viver, como ração diária de erro distribuída em casa. Mas

13 A náusea é o primeiro romance existencialista do filósofo Jean-Paul Sartre, publicado em 1938. O personagem principal, Antoine Roquentin, é um intelectual pequeno-burguês que descobre a falta de sentido da vida. Descrição do livro “A Náusea”, pela Editora Nova Fronteira. Disponível em <https://www.novafrenteira.com.br/a-nausea-classicos-de-ouro?srsId=AfmBOoqzWuM2sXwujqa-QrdcB9SRvJCpwUWsubpj1OIhetptNNd8IBOLO>. Acessado em 06/04/2025.

14 “O fetichismo da mercadoria foi a compreensão que Marx teve de que o capital se tornou o novo deus. Ele fundamenta as bases e movimenta a sociedade onde reina a mercadoria, dá a impressão que os produtos do trabalho humano se tornam autônomos ante seus produtores pelas forças irreconhecíveis do capital e do mercado, organizando a própria subjetividade dos indivíduos”. BARROS, Douglas Rodrigues. O que significa o fetichismo da mercadoria? Publicado em 06 de setembro de 2023. Disponível em <https://blogdaboitempo.com.br/2023/09/06/o-que-significa-o-fetichismo-da-mercadoria/>. Acessado em 06/04/2025.

o que tem de melhor a oferecer, confessa, é o seu ódio. Talvez porque o ódio seja a verdadeira recusa da situação em que nos encontramos. Se tudo é triste e sem ênfase, já que tomado por náusea e tédio, ao menos o seu ódio, a sua indignação, a sua revolta... são enfáticos. “Com ele (o ódio) me salvo e dou a poucos uma esperança mínima” - afirma o poeta tomando posição. É nesse momento em que se posiciona que nasce uma flor... em local impensável. Uma flor que brota na rua é ainda mais forte que o ódio, porque tem potência para romper o asfalto. Essa flor é maior que o sistema, mesmo desbotada, sem pétalas abertas ou presença de cor. Seu nome pode não constar nos livros, pode até ser considerada feia. “Mas é realmente uma flor”. A flor é o poema. Este que nasceu no poeta. A flor é o estudante da EJA adulto-autônomo, que apesar de tudo, fura o asfalto, rompe o tédio, o nojo, o ódio do sistema... e nasce na sociedade. Resistente e assenhorado, pensante-narrativo-ativo, ele se salva da náusea e irrompe para um mundo que se faz possibilidade.

O projeto “Olhar para o jovem/adulto-estudante nas escolas parceiras da PUC-Rio: uma contribuição para a formação de professores” - que levou à construção deste livro - é a escrita de um poema que permite, portanto, o brotar de muitas flores. Flores como Francisca Giane Alves, diarista-autônoma, que consta na epígrafe deste capítulo. Não por acaso, poeticamente, é Francisca, que significa “mulher livre”; não por acaso é Giane, “agraciada por Deus”¹⁵. Que sejam todas e todos, alunos da EJA, livres e agraciados por Deus, agora e sempre, apesar de todos os pesares.

REFERÊNCIAS:

AÇÃO EDUCATIVA, CENPEC E INSTITUTO PAULO FREIRE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. São Paulo: Ação Educativa, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.

15 FRANCISCA. GIANE. Disponível em <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/francisca/> e <https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/giane/>. Acessado em 06/04/2025.

ADULTO. **Biblioteca Virtual em Saúde** (DeCS/MeSH – Descritores em Ciências da Saúde), da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) vinculada à Organização Mundial da Saúde (OMS). ID do descritor D000328. Disponível em <https://decs.bvsalud.org/ths/resource/?id=331#:~:text=Adultos%20v%C3%A3o%20dos%2019%20at%C3%A9,dispon%C3%ADvel%20o%20termo%20ADULTO%20JOVEM>. Revisado em 23/06/2015. Acessado em 04/04/2025.

ANDRADE, C. D. de. (1902-1987.) A flor e a náusea. In: **A Rosa do Povo**. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BARBER, B. **Consumido**: como o mercado corrompe crianças, infantiliza adultos e engole cidadãos. Tradução de Bruno Casotti. Rio de Janeiro: Record, 2009.

BASTOS, R. GUEDES, De C. (Beto Guedes). Música **Sol de Primavera**, 1979. Disponível em <https://www.letras.mus.br/beto-guedes/44548/>. Acessado em 03/04/2025.

BBC News. **Quem foi Cassandra Rios**, a escritora mais censurada da ditadura militar. Por BBC News, em parceria com o G1, seção POP & Arte, de 31/03/2019. Disponível em <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2019/03/31/quem-foi-cassandra-rios-a-escritora-mais-censurada-da-ditadura-militar.ghtml>. Acessado em 03/04/2025.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL DO BRASIL. **Artigo 208**. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650040/artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988>. Acessado em 01/04/2025.

CARVALHO, A. **Entenda o importante método de alfabetização de Paulo Freire**. Aventuras na História. Disponível em https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/almanaque/os-300-de-angicos-entenda-o-metodo-revolucionario-de-ensino-de-paulo-freire.phtml#google_vignette. 21/04/2022. Acessado em 04/04/2025.

DAMASCENO, B. **Sociedade de Autônomos**: crítica ao individualismo contemporâneo a partir de Byung-Chul Han e Hannah Arendt. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

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

HAN, B-C. H. **No enxame**: perspectivas do digital. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018a.

HAN, B-C. H. **Psicopolítica**: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. (Coleção Aut Aut, 1. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Ayine, 2018b.

HAN, B-C. H. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Plataformização e Precarização do Trabalho de Motoristas e Entregadores no Brasil**. Disponível em <https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-as-noticias/noticias/15073-estudo-revela-precarizacao-das-condicoes-de-trabalho-de-motoristas-e-entregadores-por-aplicativos>. De 21 de maio de 2024. Acessado em 06/04/2025.

NOVAES, C. E. **Volta às aulas**. Juvenal Ouriço Repórter. RJ: Nórdica, 1977. Disponível em: <https://singrandohorizontes.blogspot.com/2021/01/carlos-eduardo-novaes-volta-as-aulas.html>. Pavilhão cultural singrando horizontes. Edição de José Feldman. Publicado em 31 de janeiro de 2021. Acessado em 04/04/2025.

OLIVEIRA, M. K. de. **Ciclos de vida**: algumas questões sobre a psicologia do Adulto. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago.2004.

PAVIOTTI, J. **Paulo Freire e a Experiência de Angicos**. In: Iconografia da História. 11 de abril de 2019. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=0bP-6gXmt7ZI>. Acessado em 04/04/2025.

PLANNETA EDUCAÇÃO. **Perfil EJA**. Disponível em <https://plannetaeducacao.com.br/2021/08/26/educacao-de-jovens-e-adultos-eja-entenda-o-perfil-pre-dominante-dos-alunos/>. Acessado em 31/03/2025.

PROEJA. Blog do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). **Proeja: entenda do que se trata esta educação que transforma vidas**. Disponível em: <https://ifsc.edu.br/post-intercambistas/10767728/proeja-entenda-do-que-se-trata-esta-educa%C3%A7%C3%A3o-que-transforma-vidas> Data de Publicação: 15 jun 2022. Data de Atualização: 17/mai/2024. Acessado em 01/04/2025.

SIQUEIRA, I. **Educação de Jovens e Adultos: evasão e queda de investimento são pontos de atenção na cobertura**. JEDUCA. Disponível em <https://jeduca.org.br/noticia/educacao-de-jovens-e-adultos-evasao-e-queda-de-investimento-sao-pontos-de-atencao-na-cobertura>. Acessado em 09/04/2025.

UOL Prime. **Pablo Marçal: coach de milhões ou manipulador?** Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=eLDUrHsXVUw>. 24 de maio de 2023. Acessado em 06/04/2025.

Tecendo afetos, construindo sentidos: entre gestos de cuidado e práticas partilhadas na EJA

*Palmyra Baroni Nunes⁵, Emanuelle de Souza Fonseca Souza⁶
e Mara Regina de Almeida Griffo⁷*

O público-alvo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta necessidades educacionais singulares e requer atenção especial à diversidade etária, de gênero, étnica, racial, socioeconômica, cultural e geográfica. A escolarização de jovens e adultos que foram historicamente excluídos requer políticas públicas e sociais para o acesso e a permanência na escola. Os desafios encontrados nessa modalidade de ensino são muitos, entre eles: inadequação dos materiais didáticos e currículos, carência de recursos financeiros e tecnológicos, problemas de infraestrutura nas escolas, formação docente não especializada, ausência de uma rede de apoio aos alunos e professores, falta de incentivos à formação continuada do corpo docente, baixa remuneração dos professores e condições precárias para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (Oliveira, 1999; Arroyo, 2007; Satyro, 2018). Diante de tantos percalços/dificuldades, entendemos que a afetividade figura/se destaca como elemento central no campo interacional da EJA.

Isto posto, este artigo nasce do desejo de “escutar” a escola com outros “olhos” — escutar com os olhos significa despertar olhos que sentem. Assim, por reconhecermos “a capacidade profissional do professor e dos alunos para produzir conhecimento a respeito de suas vivências” (Miller, 2012, p. 323), começamos com a narrativa da Palmyra, professora de inglês da EJA do município do Rio de Janeiro, que nos conduz por entre histórias, desafios e descobertas e nos convida a entrar em uma sala de aula onde afetos são tecidos junto às palavras, e o pertencimento se constrói em roda.

A ideia é que possamos partir da experiência vivida como quem se aproxima de uma chama: com respeito, curiosidade e cuidado. É pela via do sensível que buscamos refletir sobre a afetividade nessa modalidade de ensino, entendendo-a como força que sustenta vínculos, reinventa presenças e cria possibilidades de aprendizagem. A partir da prática, caminhamos em direção às teorias, para entrelaçar pensamentos e emoções que ajudem a iluminar os sentidos do ensinar e do aprender na EJA. Acreditamos que esse movimento valoriza a experiência como fonte legítima de conhecimento e permite que as teorias venham depois como lentes que ajudam a compreender aquilo que já tocou o leitor.

Com esse percurso, propomos refletir sobre o papel da afetividade, eixo estruturante da EJA, investigando como as relações interpessoais e os vínculos de cuidado influenciam no processo de ensino-aprendizagem, na motivação, na permanência e no sentimento de pertencimento dos alunos. Desejamos também discutir os desafios enfrentados pelos professores que atuam nesse contexto e como práticas colaborativas, sensíveis e solidárias podem criar espaços educativos mais humanos, potentes e transformadores.

A experiência vivida por Palmyra, compartilhada na próxima seção, expressa com sensibilidade a potência da afetividade na construção de vínculos e no fortalecimento de trajetórias interrompidas. Sua narrativa nos mostra possibilidades de voltar nossas práticas docentes, mesmo diante de adversidades, para o acolhimento, para a escuta e para a valorização dos saberes dos alunos. Propomos aprofundar a reflexão sobre a afetividade como força estruturante da EJA, articulando a prática narrada com diálogos teóricos que nos ajudem a compreender seus efeitos sobre a permanência, o pertencimento e a aprendizagem. Dessa forma, voltamos nossa atenção para uma proposta de reflexão sobre a afetividade, mais especificamente, a afetividade como um compromisso com o outro, que é regado/banhado/imerso no conceito freiriano de amorosidade (Freire, 2015). Com esse foco, alinhamo-nos ao

paradigma teórico-metodológico, inclusivo, colaborativo, ético e crítico-reflexivo da Prática Exploratória (Miller et al., 2008; Grupo da Prática Exploratória, 2020), que guia nossos fazeres, agires e sentires na sala de aula.

Na tentativa de acolher as vozes que emergem desse cenário, organizamos o capítulo de modo a permitir que a prática e a teoria se articulem de forma sensível e dialógica. Após esta breve introdução, em que situamos o contexto da EJA e destacamos os desafios enfrentados por seus sujeitos, colocamos luz na centralidade da afetividade nesse percurso educativo. Em seguida, compartilhamos a narrativa da Palmyra, professora da rede pública, cuja experiência vivida em sala de aula nos convida a repensar os sentidos do ensinar e do aprender quando estes são atravessados pelo afeto, pela escuta e pelo pertencimento. A terceira seção se dedica à discussão teórica sobre a afetividade na EJA, a partir de autores que pensam a educação como prática ética, política e emocional. Na sequência, exploramos como a Prática Exploratória pode favorecer um olhar mais atento e humanizador para os afetos em sala de aula. Encerramos o capítulo retomando à experiência da Palmyra para construir, a partir dela, reflexões que evidenciam o potencial formativo dos vínculos e da escuta no cotidiano escolar.

***Onde a solidão dá lugar à solidariedade:
uma narrativa de afetos na EJA
pela professora Palmyra***

Ao longo de muitos anos atuando na educação pública municipal da cidade do Rio de Janeiro, enfrentei vários desafios. Um deles foi trabalhar na EJA, modalidade de ensino oferecida há quarenta anos pela Secretaria Municipal de Educação carioca como uma forma de incluir aqueles que, por algum motivo, foram excluídos do processo educacional. Durante a graduação, não tive formação para atuar na EJA e conhecer as características

peculiares desta modalidade de ensino. Foi no dia a dia que comecei a entrelaçar práticas a teorias e, aprendendo a aprender, fui me constituindo uma professora da EJA.

Na EJA, pude encontrar estudantes de faixas etárias diferentes, com experiências diversas e, assim, perceber que, meu maior desafio era desenvolver, em sala de aula, o que hooks chama de “educação como prática da liberdade” (hooks, 2017, p.25), ou seja, criar um “jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”. Então, questões instigantes começaram a surgir: como trabalhar para envolver e motivar estudantes em contextos de vida variados que, à noite, vão para a escola? Como transformar a sala de aula em um espaço em que as qualidades das vidas sejam priorizadas? Eu, professora-aprendiz, estava disposta a reconhecer o que eu não sabia e a buscar formas de agir.

Às sextas-feiras, das 18h às 22h, eu e outros três professores (uma de inglês, como eu, e dois de educação física) trabalhávamos com turmas de PEJA 2 (o que corresponde ao ensino fundamental 2 no ensino regular). Nós, unidos pela solidariedade docente, começamos a planejar aulas de forma conjunta e a compartilhar a mesma sala com nossas turmas. Essa forma integrada e colaborativa de trabalho, contribuiu para que pudéssemos, além de entender a vida na sala de aula, nos desenvolver mutuamente (Miller et al, 2008), dia após dia.

Os temas das aulas eram introduzidos em rodas de conversa, a partir da perspectiva dos alunos, ampliando suas vozes, por meio de narrativas-emocionadas de vida e da prática da escuta do acolhimento. Por diversas vezes, os estudantes classificaram a sala de aula como espaço de compartilhar, de aten-

ção, de troca, de abertura, de conscientizar, um espaço onde a solidão dá lugar à solidariedade. Presenciamos, com a prática das rodas de conversa, a priorização da qualidade das vidas dos atores da escola, a união e integração das turmas, a reconstrução da autoestima dos estudantes que se sentiam pertencentes àquela escola, ao grupo.

A Educação de Jovens e Adultos tem especificidades que, como ato político e pedagógico, se constituem como possibilidades de resposta à sociedade para restituir a grande parte da população um direito social anteriormente alijado por inúmeros motivos originados nas desigualdades sociais. A integração entre emergentes saberes e práticas cotidianas de interdisciplinaridade é possível para promover novos fazeres e sentires. Por fim, acredito, como Paulo Freire (2015), que não há docência sem discência. Desse modo, das práticas tecidas em sala de aula, nascem os afetos, que criam oportunidades de pertencimento para que a aprendizagem ocorra de forma contextualizada e significativa para os alunos na criação de horizontes possíveis.

A afetividade na Educação de Jovens e Adultos

Compartilhamos, com Abreu e Rosa, a ideia de que a EJA “é lugar de reinvenção, de prática coletiva, de autoformação enquanto se busca formar o outro, mas também lugar de diversidade e de grande complexidade” (2021, p. 104). Alunos e professores da EJA levam para sala de aula histórias de vida e vivências acumuladas nas interações sociais e nos ambientes de trabalho. Além disso, levam seus saberes, habilidades, peculiaridades, emoções, bem como a capacidade para refletir sobre suas experiências individuais e coletivas. Desse modo, entendemos a sala de aula como uma “arena de interações” (Prabhu, 1992, p. 225), na qual a afetividade as-

sume papel de relevância. Mais especificamente, em uma sala de aula dedicada a jovens e adultos em processos de aprendizagens, a afetividade tem centralidade, uma vez que a maioria dos alunos carrega marcas de exclusão (Oliveira, 1999) e de insucessos em seus percursos educacionais. Assim, a EJA é uma modalidade de ensino que

focaliza as pessoas jovens, adultas e idosas pertencentes aos estratos sociais de baixa renda cujo direito à educação foi violado na infância ou na adolescência em virtude de preconceitos, de ausência ou distância de escolas, de trabalho precoce e frequência breve ou descontínua a instituições de ensino de má qualidade, onde não tiveram êxito na aprendizagem (Di Pierro, 2017, p. 11).

Os alunos da EJA são sujeitos sociais e culturais que estiveram ou ainda estão à margem da sociedade por terem sido privados da escolarização (Oliveira, 1999), seja porque foi interrompida, seja porque nem foi iniciada. Conforme Arroyo (2006, 2007), os alunos da EJA são pessoas em situação de pobreza ou miséria, de desemprego ou subemprego, vivenciando vulnerabilidade, marginalização e exclusão social. Por esse motivo, concordamos com Aguiar (2025, p. 28) quando afirma que “a escola se apresenta como uma grande colagem feita de recortes sociais, culturais, afetivos e identitários. Tal como a vida, a escola é recortada por amor, esperança e aprendizado, mas também por desigualdade, insegurança e violência”. Diante desse conhecimento, expressamos nosso alinhamento a duas noções freirianas que perpassam a sala de aula da EJA: educação como ato de amor (Freire, 2018) e educação como ato político (Freire, 2019).

Ao afirmar que “não há educação sem amor” (Freire, 2018, p. 36), Freire deixa claro que sua concepção de amorosidade se encontra pautada em princípios éticos de seriedade e de respeito que devem embasar as ações e as práticas pedagógicas. A amo-

rosidade é o compromisso com o outro, “que se faz engravidado da solidariedade e da humildade” (Fernandes, 2010, p. 65). Juntos, professores e alunos, se reúnem em atividades pedagógicas, sendo a amorosidade freiriana um ato de cuidado e de respeito que visa à transformação dos sujeitos. Isso nos leva ao entendimento de que na sala de aula da EJA, “a afetividade mistura-se a acontecimentos significativos da vida coletiva e pessoal, implicando um sistema de valores posto em prática pelo indivíduo e uma interpretação dos fatos conforme uma referência moral” (Le Breton, 2019, 146).

A afetividade está ligada à dimensão política da educação, sendo que “é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (Freire, 1991, p. 15). Isso significa dizer que educar é um ato político e como ato político traz em si a não neutralidade das práticas educacionais e a visão de sujeitos históricos capazes de construir uma consciência crítica e reflexiva de seu tempo. Os fazeres pedagógicos na EJA têm um caráter político, pois entendemos que a “escola precisa ser espaço de formação de pessoas capazes de serem sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade” (Candau, 2000, p. 13).

Quando refletimos sobre os contextos políticos, sociais e econômicos que perpassam a história da EJA podemos observar que foram construídas e desconstruídas políticas públicas de acordo com os interesses políticos pertinentes ao momento histórico. Sabemos que a EJA como modalidade de ensino apresenta desafios, tais como: a baixa autoestima dos alunos; a heterogeneidade dos grupos em termos de idade; a necessidade de dedicação ao trabalho; as interrupções dos estudos; a iniciação tardia da alfabetização; as condições sociais, entre outros. Além desse cenário, inclui-se o baixo investimento na educação, a descontinuidade das políticas públicas, a dificuldade de acesso e de permanência na escola por parte dos alunos e a formação precária dos professores que atuam na EJA.

Apesar das adversidades, alunos e professores se engajam em práticas pedagógicas e emocionais na sala de aula da EJA. De acordo com Hargreaves (1998, 2001) ensinar e aprender são práticas emocionais que combinam conhecimento, cognição e habilidades. As vivências pedagógicas ativam a expressão de emoções no ambiente educacional, o que leva o autor a cunhar o termo geografia emocional do ensinar (cf. *emotional geographies of teaching*, Hargreaves, 2001). A geografia emocional não é universal e não obedece a regras gerais, pois está relacionada à cultura e às relações sociais de distanciamento e de aproximação de cada grupo. Tais relações em um dado contexto pedagógico envolvem a combinação de aproximação e de distanciamento no que diz respeito a aspectos socioculturais, profissionais, morais, físicos e políticos. Na EJA não é diferente, professores e alunos vivenciam suas geografias emocionais, compartilhando tempo e dedicação à construção coletiva de conhecimentos.

Antes de analisar o relato das experiências da Palmyra como professora da EJA, abordamos nosso alinhamento à Prática Exploratória (Miller et al., 2008; Grupo da Prática Exploratória, 2020).

Prática Exploratória e afetividade

Os horizontes crítico-reflexivos que guiam os praticantes exploratórios são ancorados/baseados/inspirados por princípios, que de acordo com o Grupo da Prática Exploratória (2020), são: Colocar as qualidades das vidas em primeiro lugar; Trabalhar para entender essas vidas; Envolver todos neste trabalho; Trabalhar para a união de todos; Trabalhar também para o desenvolvimento mútuo; Integrar este trabalho para o entendimento com as práticas de diferentes contextos e fazer com que o trabalho seja contínuo.

Como tudo que é vivo, dinâmico e orgânico, construído a muitas mãos, a Prática Exploratória foi se (co)(re)construindo ao longo dos anos, não se constituindo como um método, mas como uma forma de “viver, interagir e partilhar tentando entender o porquê

de tudo que nos chama atenção. [...] é mais vivência do que definição” (Ewald, 2015, p. 39). Para o Grupo de Prática Exploratória (2020), a Prática Exploratória é “uma forma de se opor à não reflexão, ao pensamento acrítico e a paradigmas focados na resolução de problemas”. Destacamos nesse movimento reflexivo-crítico, o caráter ético no trabalho colaborativo da Prática Exploratória, uma vez que ao tratarmos de nossas vidas, todos somos considerado “coautores no trabalho de reflexão coletiva” (Miller, 2012, p. 334). A inclusão do outro significa trabalhar para a união de todos, considerando as questões que cada um traz consigo “transforma o ambiente de trabalho e ajuda a diminuir a distância entre os papéis que todos cumprimos em instituições educacionais. (...) vamos construindo relações afetivas intencionalmente” (Grupo de Prática Exploratória, 2020, p. 50). Acreditamos que esse movimento se configura como ético, pois falamos de vidas, trabalhamos com pessoas, o que nos faz interagir com suas histórias, crenças, sonhos, trajetórias profissionais e seus afetos.

Ao refletirmos sobre a afetividade na EJA, torna-se fundamental trazer para o centro da discussão uma perspectiva que reconheça os envolvidos como sujeitos de saberes, emoções e relações. Nesse sentido, a Prática Exploratória oferece caminhos para compreender e valorizar as dimensões afetivas da sala de aula “com alunos, com colegas de trabalho ou com membros de uma comunidade de prática” (Miller, 2012, p. 320). Essa abertura ao outro, presente no fazer exploratório, aponta para um modo de compreender os contextos em que nos inserimos, sustentado no cuidado, na escuta e no afeto. Segundo Miller, configura-se como “formas solidárias” (ibid.) de entender e “reinventa[r] a vida em sala de aula, ao ressignificar os professores e os alunos como praticantes do ensino-aprendizagem e como intelectuais transformadores” (ibid., p. 323).

Inspiradas por princípios que buscam colocar as qualidades das vidas (Maciel, 2021) em primeiro lugar, envolver todos no trabalho pedagógico, promover o desenvolvimento mútuo e cultivar a

continuidade das ações (Grupo da Prática Exploratória, 2020), a Prática Exploratória oferece um olhar sensível para os afetos que cruzam as práticas escolares. Quando um professor/professora decide investigar, junto aos alunos, perguntas que nascem de inquietações reais, está também convidando ao cuidado, que para hooks (2021, p. 50) “é uma dimensão do amor”, ao reconhecimento do outro e à escuta partilhada, isto é, “o amor como a vontade de nutrir o nosso crescimento espiritual e o de outra pessoa” (hooks, 2021, p. 48). E isso é profundamente afetivo.

No contexto da EJA, o trabalho colaborativo ganha ainda mais relevância. Trata-se de um espaço permeado por histórias interrompidas, trajetórias de exclusão, medos e esperanças. Nesse cenário, investigar afetividade com os alunos — como se sentem na escola, o que os motiva, o que os afasta, o que os faz permanecer — é não apenas uma forma de conhecimento, mas de acolhimento. A prática da Palmyra se alinha a esse espírito investigativo, afetivo e comprometido com “uma ética amorosa [que] transforma nossa vida ao nos oferecer um conjunto diferente de valores pelos quais viver” (hooks, 2021, p. 124). Ao construir rodas de conversa, ouvir narrativas emocionadas e valorizar os saberes dos estudantes, a professora pratica a escuta como via de construção de vínculos, pois “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele” (Freire, 2015, p. 111). O que se vê é uma sala de aula viva, onde a PE se concretiza como postura: problematizar com o outro, construir pontes de compreensão, sustentar o ensino no afeto e no respeito mútuo.

A afetividade não pode ser um acessório do trabalho docente, mas o alicerce sobre o qual se constroem os vínculos, os significados e os sentidos de aprender e ensinar. Como praticantes exploratórias, reafirmamos a importância de transformar a vida na sala de aula e as nossas questões em caminhos para acolher como legítimo tudo aquilo que sentimos no processo de estar junto na escola.

Entre encontros e afetos: o que fica e o que segue

A experiência compartilhada pela Palmyra nos leva a tecer alguns entendimentos: ensinar na EJA é, antes de tudo, estar disponível para um encontro com o outro, consigo mesma, com as histórias que atravessam a sala de aula e com os afetos que se entrelaçam a cada gesto, silêncio ou palavra. É nesse espaço de escuta e presença que o processo de ensino-aprendizagem se faz, de forma ética e sensível, abrindo caminhos para que vínculos se construam e aprendizagens ganhem sentido. Ao longo deste capítulo, buscamos refletir sobre a afetividade como força que sustenta o pertencimento e a continuidade dos alunos da EJA, muitas vezes marcados por trajetórias interrompidas e experiências de exclusão. Com base na narrativa da Palmyra e nas contribuições teóricas que dialogam com essa vivência, destacamos que o afeto é base para o processo educativo: sendo elemento essencial da relação pedagógica. Escutar, acolher, compartilhar, construir colaborativamente, comprometer-se são atitudes que produzem transformações profundas.

Ao trabalharem juntos, professores e alunos, constroem relações afetivas, promovem não só o aprendizado, mas também o fortalecimento dos laços que sustentam o estar-junto em sala de aula. Após escutarmos a narrativa de Palmyra e refletirmos sobre essas relações, defendemos que o que permanece é a premissa de que afetividade e educação caminham juntas, especialmente em contextos como a EJA, com tantos atravessamentos, onde o vínculo de confiança e o esperar precisam ser (co)(re)construídos diariamente. Findamos nosso *pensares-sentires* no afã de que mais professores se permitam afetar e serem afetados, reconhecendo que ensinar é também abrir-se ao outro: com humildade, escuta e disponibilidade para a transformação mútua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, K.; ROSA, M. C. **A alfabetização de idosos: um tema urgente no Brasil**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

AGUIAR, D. A. **Como posso ter pulso firme se meus alunos têm pulsos sangrando?: uma análise discursiva das emoções e da (des)construção das violências em narrativas docentes**. Rio de Janeiro. 133f. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2025.

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

CANDAUI, V. M. (org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DI PIERRO, M. C. Tradições e concepções de Educação de Jovens e Adultos. In: CATELLI JR., R. **Formação e práticas na educação de jovens e adultos** (Org.) - São Paulo: Ação Educativa, 2017.

EWALD, C. **“Eu não tô só participando. Tô usufruindo também.” Prática Exploratória na formação do professor-pesquisador**. 326f. Tese de doutorado. Departamento de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

FERNANDES, C. Amorisidade. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. S. Paulo: Cortez Editora / Autores Associados, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 38ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 71ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA. **Por que trabalhar para entender a vida na sala de aula?: histórias do Grupo da Prática Exploratória**. [Recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: British Council, 2020. Disponível em: https://www.british-council.org.br/sites/default/files/ebook_por-que-trabalhar-para-entender-a-vida-em-sala-de-aula_2021.pdf

HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. **Teaching and Teacher Education**, nº 14(8), p. 835–854, 1998.

HARGREAVES, A. The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. **International Journal of Educational Research**, nº 35(5), p. 503-527, 2001.

hooks, b. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LE BRETON, D. **Antropologia das emoções**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

MACIEL, B. **Quando “todo mundo aprende com todo mundo”: nos encontros, oportunidades de formação mútua**. 260f. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021.

MILLER, I.K. de et al. Prática Exploratória: questões e desafios. In: Gil, G.; Vieira-Abrahão, M.H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas: Pontes Editores, p. 145-165, 2008.

MILLER, I. K. A Prática Exploratória na educação continuada de professores de línguas: inserções acadêmicas e teorizações híbridas. In: SILVA, K. A. da; DANIEL, F. de G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares – Volume II**. São Paulo: Pontes Editores, p. 319-342, 2012.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, 1999.

PRABHU, N. S. The dynamics of the language lesson. **Tesol Quarterly**, v. 26, n. 2, p. 225-241, 1992.

SATYRO, D. **Estratégias de ensino de Língua Inglesa e afetividade na EJA: olhares múltiplos**. 2018. 288326f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

Algumas histórias, alguns porquês de uma aprendiz adulta

Inés Kayon de Miller⁸

Encontro neste texto a oportunidade para compartilhar uma conversa que venho tendo comigo mesma e com alguns amigos a partir de alguns porquês sobre uma experiência recente que tive como aluna adulta de Yiddish¹, uma língua estrangeira que conhecia, mas que nunca tinha estudado. Contextualizando, sou professora de inglês há mais de quarenta anos e trabalho com formação docente há duas décadas. Falo várias línguas europeias modernas, por ter convivido com elas na infância, com meus pais e familiares imigrantes na América do Sul depois da segunda guerra mundial. Sou, também, membro do Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro e, há, pelo menos, trinta anos me considero uma praticante exploratória². Em sintonia com os pressupostos dessa linha de ações e estudos, acredito em buscar, de forma colaborativa, entendimentos aprofundados das qualidades das vidas das pessoas que convivem em salas de aula e/ou em outros contextos, bem como

1 Quase extinta pelo nazismo e pelo stalinismo, a língua Yiddish, falada pela maioria dos seis milhões de judeus assassinados no Holocausto, se espalhou pelo mundo, mas deixou de ser falada em comunidade. Apenas grupos de judeus ortodoxos falam Yiddish na esfera doméstica. Silenciado, mas não extinto, o Yiddish se torna foco de ensino e pesquisa em diversos centros de pesquisa e universidades do mundo, com o objetivo de consolidar e disseminar a língua e a cultura Yiddish. Em diálogo com esse movimento mundial, o Núcleo Viver com Yiddish da PUC-Rio, vem oferecendo cursos e organizando evento na universidade bem como organizando oficinas de Yiddish para crianças. <https://vivercomyiddish.com.br>

2 Para saber mais sobre a Prática Exploratória, sugerimos a leitura do e-book 'Por que trabalhar para entender a vida na sala de aula?', acessível em <https://tinyurl.com/czk54amx>

em integrar essa atitude curiosa, investigativa e questionadora aos processos de ensino-aprendizagem e a outras práticas sociais nas quais nos envolvemos.

As narrativas do Grupo da Prática Exploratória (2020) evidenciam que, para nós, tanto professores quanto alunos são aprendizes em desenvolvimento (Miller; Cunha; Allwright, 2020, Allwright; Hanks, 2009). Consideramos os que exercem funções docentes como pessoas que estão sempre se desenvolvendo como aprendizes da docência e que, da mesma forma, os que atuam como alunos estão igualmente se desenvolvendo ao se tornar mais conscientes dos processos de aprendizagem em geral e dos seus próprios. No contexto brasileiro, Freire (2015) já defendia que não há ensino sem aprendizagem – os professores se tornando pesquisadores reflexivos ao buscar conhecer melhor e entender seus alunos. Mas, e os alunos? Estariam eles só ‘ensinando’ os professores a respeito de suas vidas ou estariam eles também buscando se entender mais profundamente como alunos ou seres aprendentes? É isso o que pretendo fazer neste texto: me entender melhor como aluna adulta em eterno processo de aprendizagem.

Esta intenção me leva a compartilhar alguns dos porquês que surgem da minha vivência pessoal recente. Ao refletir sobre eles, desejo aproximá-los de forma reflexiva e exploratória do campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As primeiras questões são, ainda bastante amplas, sobre ensino-aprendizagem. As demais se tornam mais específicas e dizem respeito a minha experiência situada.

Por que, se somos seres aprendentes que aprendem o tempo inteiro em sociedade, tendemos a focar mais no ensino do que na aprendizagem? Por que tendemos a focar mais em quem ensina do que em quem aprende?

Por que, apesar de Dewey (1929) e outros pensadores (Rancière, 1987, dentre outros) defenderem a ideia de que aprende-

mos na e com a experiência, os sistemas educacionais e tantos professores resistem a essa noção? No entanto, fica bastante claro que, quando os alunos se envolvem em projetos ou em trabalhos ‘práticos’, se aproximando mais de situações de vida do que de listas de conteúdos curriculares, eles aprendem muito além desses conteúdos. Aprendem inúmeras características sobre seus contextos e suas histórias de vida, sobre as pessoas envolvidas (colegas, professores, pais, familiares, vizinhos, etc.) e, principalmente, sobre si mesmos como aprendizes.

Refletindo sistematicamente sobre processos de aprendizagem, Allwright em colaboração com um grupo internacional de alunos e professores propuseram um tipo de manifesto em favor dos aprendizes, quando declaram que

Aprendizes são indivíduos únicos que: aprendem e se desenvolvem melhor de seu próprio jeito idiossincrático e em ambientes de apoio mútuo; são capazes de levar o processo de aprendizagem a sério; são capazes de tomar decisões de forma independente e são capazes de se desenvolverem como praticantes da aprendizagem (Grupo da Prática Exploratória, 2020, p.55).

A conversa exploratória (Nunes, 2022) que desenvolvo a seguir, a partir dos meus porquês, é um ‘trabalho para entender’ (Allwright, 2003). Será uma busca para aprofundar meus entendimentos – não para buscar soluções nem respostas definitivas – sobre mim mesma como aprendiz adulta, relacionando-os a questões que provavelmente também instigam ou venham a instigar aprendizes (alunos e professores) em contextos da EJA.

Por que saber ler e escrever são, geralmente, saberes mais valorizados do que saber falar?

Considero que esse é um questionamento central para a formação de cidadãos no campo educacional (ensino fundamental

e ensino médio) e, no âmbito deste livro, para o campo da EJA. Acredito que, tanto para alunos adultos quanto para docentes que atuam na EJA, essa é uma reflexão fundamental, devido à forte necessidade de valorizar as histórias de vida e a oralidade das pessoas antes delas iniciarem o trabalho na EJA. Encontro a relevância desse questionamento em Ernaux (2021, p.16), quando ao falar da família, a autora lembra que sempre que falavam do seu avô, “começavam dizendo que ‘ele não sabia ler nem escrever’, como se sua vida e sua personalidade não pudessem ser compreendidas sem essa informação básica.”

Sem questionar ou desmerecer os projetos de letramento formal e sistemático desenvolvidos em contextos da EJA, penso que precisamos incluir urgentemente uma reflexão que leve a desaprender (Falabella Fabrício, 2006) as práticas sociais que estigmatizam as pessoas que não sabem ler e escrever. Além disso, sugiro termos mais cuidado, mais amorosidade (hooks, 2000) com relação a nossas histórias de vida construídas na oralidade³. Imagino que, tanto para alunos adultos quanto para docentes que atuam na EJA, essa seja uma reflexão fundamental que os leve a valorizar a vida das pessoas – professores e alunos – antes delas iniciarem o trabalho na EJA.

Voltando para minha experiência pessoal, me questiono:

Por que achei que fosse aprender essa língua com a mesma facilidade com que aprendi outras línguas? Por que não antecipei que o alfabeto hebraico seria uma barreira para mim?

Refletindo a respeito dessa questão, passei a entender que, com exceção do espanhol, que estudei como língua materna na escola, iniciei meu aprendizado de todas as outras línguas adi-

3 Sobre essa questão ver neste livro o artigo: “Quem tem medo de ler?”, de Maria Isabel Cunha, Marivalda Longo e Tereza Santos.

cionais na informalidade, em contextos familiares, definitivamente motivada pela vontade de falar com alguém querido ou de ler cartas enviadas por familiares que moravam longe e que eu não conhecia. Sempre movida pelo afeto. Até hoje, essas línguas me trazem memórias profundamente afetivas das pessoas com quem as vivenciei ‘em família’.

Apesar de ser professora de inglês e saber como são as aulas padrão de línguas (materna e adicionais), imaginei que as aulas poderiam ser oportunidades equivalentes aos momentos de imersão nos quais eu fui aprendendo outras línguas. Não levei em consideração que, em contextos pedagógicos, é praticamente impossível criar situações reais de comunicação. Mesmo com a adoção de abordagens comunicativas, a tendência metodológica predominante é a de planejar aulas que ofereçam aos alunos materiais escritos ou orais, raramente autênticos, com foco em pontos gramaticais ou vocabulário desconhecido. As crenças subjacentes que tradicionalmente orientam as aulas de línguas adicionais e de português como língua materna pressupõem a apresentação, primeiramente, de pontos gramaticais e/ou itens de vocabulário desconhecidos como ‘preparação’ sistemática para uma prática oral ou escrita posterior. O mergulho na língua costuma se dar através de materiais impressos em livros ou apostilas. Infelizmente, em nossas aulas tradicionais, os alunos leem muito mais do que falam: leem textos para responder questões de compreensão, leem exercícios de gramática para preencher lacunas, leem diálogos em vez de falá-los. Eles leem as linhas dos diálogos sem sequer olhar para seus interlocutores!

Mas, o que acontece quando, como no meu caso, a aluna tem dificuldade em superar a barreira do alfabeto e se entregar à prática leitora? De fato, subestimei a dificuldade que encontraria no meu processo de alfabetização em Yiddish. Acreditei que, com o tempo, passaria a conhecer e a reconhecer as letras totalmente enigmáticas para mim. Para piorar, existem diferenças

entre o alfabeto hebraico impresso e o manuscrito! Apesar da minha idade avançada, me sentia como uma criança ainda não alfabetizada. Senti na pele o que é ser adulto em sala de aula e não conseguir ler sequer uma palavra... Passei pela experiência de sentir o 'déficit' de não saber ler ou escrever.

Minhas próximas questões focam nas estratégias que adotei para lidar com a minha dificuldade:

Por que preferi usar a transliteração em vez de me esforçar a aprender? Por que fiz pouco dever de casa para praticar o alfabeto hebraico?

Essas questões me colocam em um lugar muito delicado e de difícil autoentendimento. Mesmo sendo professora e acreditando na importância dos alunos se dedicarem ao processo de aprendizagem fora da aula, apostei na possibilidade de aprender dedicando um tempo mínimo às tarefas indicadas pelas professoras. No início, tentei várias formas de decorar o alfabeto, mas ao ver que a minha dificuldade não diminuía, optei por transliterar as palavras durante as aulas. Foi meu jeito idiossincrático de tentar complementar minha facilidade de lidar com a oralidade da língua – transcrevia ao mesmo tempo que ouvia as palavras novas pela primeira vez e as bastante conhecidas também. Dessa forma conseguia acompanhar o ritmo da aula, já que consultar as letras para ler ou para escrever palavras, expressões idiomáticas ou provérbios, no alfabeto hebraico, demandaria muito tempo.

Em retrospecto, sinto que, como aprendiz, desejava levar meu processo de aprendizagem a sério e do meu jeito idiossincrático e, talvez, por isso tomei a decisão de optar pela transliteração em vez de escolher a prática frustrante de tentar fazer associações entre as letras e os sons e de esquecê-las rapidamente. Tentei descobrir a possível origem dessa dificuldade

sem sucesso: seria idade avançada, a falta de memória ou a falta de prática? Para as professoras, a última opção pareceu a mais plausível, mas mesmo assim não insisti. Apesar do apoio que obtive, a barreira do alfabeto foi me desmotivando, já que as aulas se organizavam em torno da leitura de exercícios gramaticais, diálogos, textos ou poemas escritos por autoras de grande valor literário. Continuava a desfrutar da parte oral, mas a dificuldade na leitura me limitava e me incomodava demais. No entanto, à época, não considerei a possibilidade de conseguir alguma edição transliterada do material escrito ou literário que era o foco das aulas. Esta reflexão talvez me leve nessa direção, já que as aulas se tornaram insustentáveis.

Por que ficava envergonhada durante a aula por não conseguir ler as palavras e os textos com a fluência de outros colegas?

Era vergonha por ser incapaz de fazer algo tão básico como ler? Sentia o apoio da turma e das professoras – uma colega me ajudava ‘soprando’ o som das letras e todos esperavam com bastante paciência. Nada ajudava. Até parecia que a ajuda me deixava ainda mais envergonhada! Não conseguia entender por que eu, que tinha tido sempre tanta facilidade em salas de aula de línguas adicionais e fora delas, não era capaz de fazer a ponte entre a oralidade e a escrita. A ‘solução’ alternativa foi pedir para não ser convocada a ler. Eu me cobrava ler e ler bem.

Assim como a filha de 6 anos do escritor Agualusa⁴ (2025), parecia que eu tinha medo de ler, porque tinha medo de ler mal. Tinha medo de falhar. Mas, não estava em condições de aceitar o conselho do Agualusa, quando ele diz para a filha “que só se aprende repetindo e repetindo e repetindo.” Mais adiante, talvez, eu volte a tentar aprender a ler o alfabeto hebraico ou

4 “Uma menina lendo”. Crônica de José Eduardo Agualusa. Publicada em: <https://oglobo.globo.com/cultura/jose-eduardo-agualusa/coluna/2025/03/uma-menina-lendo.html>, em 15/03/2025.

a lutar por textos transliterados, já que concordo com autor quando ele conclui que “Ler é um mapa do tesouro. Ler nos traz autonomia. Ler nos torna pessoas melhores.”

No entanto, quando os colegas ou a professora liam, eu entendia tudo e sentia prazer em repetir as palavras silenciosamente para mim. Ironicamente, alguns colegas que liam fluentemente nem sempre entendiam o que tinham lido...

Por que me divertia achando semelhanças com o servo-croata, o alemão e o inglês?

Também era interessantíssimo e divertido achar palavras que me lembravam palavras de outras línguas que conheço. Assim, eu confirmava que o Yiddish é uma amálgama do hebraico, de línguas germânicas e eslavas. Nesses momentos, sentia um prazer inexplicável por conhecer outros idiomas que se conectavam dessa forma tão sutil. Era a forma que encontrava de me libertar da frustração e da vergonha que sentia por conta do bloqueio da leitura. Construía imagens mentais de antepassados migrando e fugindo de um país para outro e falando várias línguas, sendo políglotas. Confesso que me sentia privilegiada por poder sentir e entender a riqueza da cultura judaica na pele.

Ao fim desta conversa exploratória entendo que, mesmo sabendo pouco Yiddish e apesar da minha dificuldade em ler e escrever Yiddish, sinto que sou uma amálgama das línguas que minha própria família foi aprendendo na luta pela sobrevivência. Fico imaginando a experiência de jovens e adultos que passam pelo processo de aprender a ler e escrever a língua materna já depois de adultos, convivendo e entendendo essa língua perfeitamente na oralidade. Quantos percalços, vergonhas, dificuldades e abandonos não passam. Depois dessa experiência, entendo o quanto de esforço existe na tarefa de ensino-aprendizagem na alfabetização de jovens e adultos. Na mesma linha, como aprendiz adulta tentando

contribuir com minha reflexão pessoal para a área da EJA, convoco aprendizes dessa área – professores e alunos – a valorizar, acima de tudo, suas histórias de vida vivenciadas na oralidade e seus múltiplos saberes construídos antes de começar o processo de letramento. Espero, também, que vocês se sintam motivados a compartilhar, com colegas dos grupos ou com suas famílias, seus desejos e sentimentos relacionados com as novas aprendizagens.

REFERÊNCIAS:

AGUALUSA, J. E. Uma menina lendo. Segundo Caderno. **Jornal O Globo**, 15 de mar. de 2025

ALLWRIGHT, D. Planning for Understanding: A New Approach to the Problem of Method. In: **Pesquisas em Discurso Pedagógico: Vivenciando a Escola**, Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas, PUC-Rio, v. 2, n.1, p. 7-24, 2003.

ALLWRIGHT, D; HANKS, J. **The Developing Language Learner**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

DEWEY, John. **The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action**. New York: Minton: Balch, 1929.

ERNAUX, A. **O Lugar**. Tradução: Marília Garcia. São Paulo: Fósforo. 2021.

FALABELLA FABRÍCIO, B. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006, pp. 45-65.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 22ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GRUPO DA PRÁTICA EXPLORATÓRIA. **Por que trabalhar para entender a vida em sala de aula?: histórias do grupo da Prática Exploratória**. Rio de Janeiro, digital, 2020.

hooks, b. **Tudo sobre o amor: Novas perspectivas**. Tradução: Stephanie Borges. Editora Elefante, 2000.

MILLER, K. M.; CUNHA, M. I. A.; ALLWRIGHT, D. Teachers as practitioners of learning: the lens of exploratory practice. **Educational Action Research**. V. 29, p. 1-15, 2020.

NUNES, D. F. C. **De onde viemos, para onde iremos: conversas sobre a Prática Exploratória e sua ecologia de saberes.** Tese de doutorado, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

RANCIÈRE, J. **O Mestre Ignorante. Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual.** Tradução: Lilian do Valle. 3ª. Edição. 1987.

Quem tem medo de ler?

*Maria Isabel Azevedo Cunha⁹, Marivalda Alves Longo¹⁰
e Tereza Oliveira Santos¹¹*

Para início de conversa

Este texto traz trechos de conversas gravadas entre Maria Isabel, Tereza e Marivalda sobre aprender e desenvolver o conhecimento da escrita e da leitura e também algumas reflexões de Maria Isabel sobre esses processos de aprender e de ensinar.

Essas três pessoas se apresentam assim: Maria Isabel é professora de português e inglês e vem trabalhando há mais de 50 anos com pessoas de várias idades e diferentes necessidades, tem ajudado Tereza no processo de desenvolver seu conhecimento de leitura e escrita; Tereza é faxineira, já trabalhou na roça e de babá e tem três filhos e duas netas; Marivalda é empregada doméstica, cozinheira há 35 anos, já trabalhou em roça de cacau e em uma fábrica de plástico e tem três filhos e quatro netos.

PRIMEIRA CONVERSA

MARIA: Uma coisa que você falou outro dia sobre por que você não lê.

MARIVALDA: Falei que eu tinha medo de ler.

MARIA: É, mas que medo é esse?

MARIVALDA: Eu tinha medo de ler, por quê? Eu tenho medo de gaguejar, tenho medo da palavra não sair certa, e tenho medo da voz, entendeu? Medo, medo.

MARIA: Mas isso se você ler para fora, ler alto, né? Mas você pode ler para dentro, pra você.

MARIVALDA: Não, para dentro eu leio. Se tiver qualquer coisa ali, para dentro eu leio. Mas para mim ler para fora, para as pessoas ouvirem, eu não tenho coragem.

MARIA: Isso, você não tem coragem. E você, Tereza?

TEREZA: Eu não sei ler. Para ler, eu não sei ler.

MARIA: Mas olha só, quando você lê número.

TEREZA: É porque eu não sei.

MARIA: Os números, também você tem dificuldade?

TEREZA: O número também eu tenho dificuldade, porque eu não sei ler também. Mas, às vezes, contando assim, eu vou até... Até vai. Até vai, mas para escrever assim o número também, aí já é difícil. É difícil.

MARIA: E eu que tenho medo de andar, de sentir dor, dos meus joelhos doerem...

REFLEXÃO

Estas três pessoas sempre conversam sobre vários assuntos de suas vidas e, aqui neste texto, estão conversando sobre como as pessoas aprendem, o que elas pensam como praticantes de aprendizagem, como lidam com questões dessa prática e como refletem sobre elas.

Um assunto recorrente é o do medo de ler em público e de mostrar que não sabe ler, ou não sabe ler bem. É o medo de ler ligado a várias questões emocionais e sociais, à insegurança em relação à sua própria capacidade, ao julgamento e ao bullying por não saber ler bem, à exclusão de um mundo onde a leitura é uma habilidade muito importante, à dificuldade em obter informações e à dependência de outros para realizar tarefas cotidianas que envolvem leitura. Esse medo é um obstáculo significativo para o aprendizado e para a autoestima.

Além disso, esse medo se insere no medo maior de demonstrar o seu não-saber, a sua ignorância. Essa condição de não-saber é considerada, na sociedade em que vivemos, como o fator que exclui qualquer um do seu meio social, até mesmo em um ambiente escolar, onde se deveria ir para buscar o conhecimento. Não-saber não é entendido, nos grupos sociais em geral, como uma atitude de quem busca o saber, mas como uma característica de alguém que tem uma condição permanente de ignorância. Além disso, o perguntar, o levantar questões, o expressar dúvidas, o trazer inquietações e demonstrar reflexões são ações que perturbam e incomodam – melhor não fazer isso.

É o medo de ser gente, humano, gente que acerta e que erra. Como diz Freire (2018, p. 92) “[m]e movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente”.

SEGUNDA CONVERSA

MARIA: Mas existem outras leituras que a gente pode fazer. Se a gente for olhar o mar, o que a gente vê lá na praia? Dá uma olhadinha, olha lá.

MARIVALDA: O que a gente pode ler do mar? O que a gente pode ler do mar é que a água está calma.

TEREZA: Azul. Hoje ele tá calmo, umas ondas assim, mais fraquinhas.

MARIA: É, mas tem uma bandeira vermelha ali, tá vendo? E isso quer dizer que não pode entrar na água, que ali está ruim, tem vala. Então, isso é uma leitura. Fazer essa leitura, saber ler isso, é ler. Você só não está lendo as letras, mas você está lendo a vida.

MARIA: A gente faz leituras o tempo inteiro. Eu hoje não falei que achei que você estava com uma cara, assim, tristonha? É leitura, isso é leitura.

TEREZA: Mas ela veio de manhã assim. Ela veio de manhã assim.

MARIA: Você leu isso.

TEREZA: Ela veio de manhã de lá até aqui, assim.

MARIA: Você já leu isso. Então, eu também li

MARIVALDA: Estava meio estranha. Estava me sentindo... Como é que se diz? Como é que eu falo para você que eu estava me sentindo doente? Acho que é a pressão baixa.

MARIA: Isso é leitura. Isso é leitura. Aliás, é uma leitura muito importante, porque é assim que a relação entre as pessoas fica melhor.

MARIVALDA: Porque, assim, existe duas faculdades. Existe a faculdade da-escola e existe a faculdade da vida. A faculdade da vida é o quê? É isso aí que você está falando.

MARIA: É essa leitura aí que a gente aprende sem ser na escola.

MARIVALDA: É a faculdade da vida. E a faculdade da escola é aquela que a gente aprende a ler, aprende a escrever, aprende um monte de coisa que depende da escola.

MARIVALDA: Mas essas que a gente sabe e não sabe ler, mas a gente faz, é a faculdade da vida. Então, eu vou só te falar o seguinte, para você se dar bem na faculdade da escola, você tem que usar o que você aprendeu na faculdade da vida. A faculdade da vida é importante.

MARIA: É importante. Porque quem não tem a faculdade da vida ou não dá valor a ela, aí se dá mal. Se dá mal na escola. E na vida.

REFLEXÃO

Trabalhar para entender, não apenas o texto escrito mas tudo que está a nossa volta, nosso contexto, a nossa vida. Essa é uma das características do trabalho com a Prática Exploratória - ajudar

os aprendizes a ficarem mais atentos, a aguçarem o olhar, o ouvir e o sentir do que acontece, enquanto está acontecendo. É essa integração da prática pedagógica com a atitude investigativa, do processo do ensino-aprendizagem com a reflexão desse processo.

Neste caso, parece que na conversa estamos nos afastando da noção de ‘pontos a ensinar’, dos objetos de leitura do texto escrito. No entanto, estamos trabalhando com situações que proporcionam circunstâncias favoráveis à socio-(re)construção de conhecimento, relacionado a dimensões sociais afetivas, cognitivas e subjetivas. Acredito que estamos oferecendo oportunidades diferentes para que o próprio aluno perceba e/ou escolha de acordo com suas possibilidades ou suas necessidades;

O trabalho praticado dentro dos princípios da Prática Exploratória pode ser definido como uma maneira indefinidamente sustentável em que professores e alunos, dentro de suas salas de aula e enquanto trabalham no processo de aprender e ensinar, se engajam para desenvolver o seu entendimento da vida na sala de aula. (Allwright & Hanks 2009)

Convidando aprendizes a refletirem sobre temas importantes nas suas vidas de eternos estudantes, a conversa sobre leitura abre espaço para a expressão do papel que tem o saber e a experiência de vida e o poder que essa reflexão lhes confere.

TERCEIRA CONVERSA

MARIA: Se você tivesse que dizer duas palavrinhas, duas coisas sobre você, quais seriam? Vamos dar um tempo pra pensar. Enfim, uma coisa assim que define você.

MARIVALDA: É o que eu sou. Eu sou uma pessoa muito calada e, às vezes, muito reclamona. Às vezes eu reclamo muito em casa, com meus netos, com as coisas que estão fora do lugar, aí eu fico reclamando.

TEREZA: Eutambém sou muito calada. Fico sem falar nada, naminha, e continuo ali fazendo minhas coisas. Calada, não sou deficiente falando.

E, às vezes, eu falo muito sozinha. Às vezes, eu tô ali fazendo as coisas, fazendo as coisas ali, mas, às vezes, eu tô falando sozinha. Falo, falo, falo, converso, converso.

MARIVALDA: E eu sozinha não falo, não. Eu falo. Às vezes, eu tô ali fazendo as coisas, mas eu fico falando sozinha. .

É uma maneira de dispensar... Dispensar o... O que tá dentro...
Aí, ao invés de, de despejar tudo em cima do outro, quando tá sozinha, fica falando. Fica falando sozinha.

TEREZA: Eu não vou lá. Vai em tal lugar assim, assim. Ah, eu não vou lá não, porque eu não vou conseguir ir. Eu não sei lá como é que eu vou chegar lá.

MARIVALDA: Mas se a gente botar na cabeça que a gente vai chegar, a gente vai e chega.

TEREZA: Chega, pois é.

MARIVALDA: Pode demorar um pouco. Pode ir e voltar, vai para frente, vai para trás. Mas chega. É, você chega. Você querendo.

TEREZA: Eu trabalhei muito tempo ali em Icaraí. Quando eu vim trabalhar aqui no Rio, eu vinha com Val e Rosa. Aí, quando eu comecei a vir sozinha, aquilo ali para mim foi uma felicidade, porque eu falava para todo mundo que eu vinha no Rio e voltava sozinha.

MARIVALDA: É importante mesmo.

TEREZA: Eu já estou vindo sozinha e voltando. É importante mesmo.

REFLEXÃO

Priorizar a qualidade de vida no ambiente de aprendizagem, a troca de experiências e sentimentos, a oportunidade de discussão de temas importantes para a construção da individualidade tomam um papel relevante na jornada dos aprendizes.

Estimulados por desafios e estimulando outros desafios, os praticantes da Prática Exploratória trabalham juntos para entender a

vida pois “Melhorar a qualidade de vida é tentar entender como a vida é e não tentar fazê-la melhor.” (Allwright, 2003)

Entendemos a Prática Exploratória como uma forma de se propor reflexões, pensamentos críticos e paradigmas focados no entendimento de questões profissionais e cotidianas de várias maneiras: ressignificando o ambiente de aprendizagem e a relação de ensino-aprendizagem, de alunos e professores em oficinas e eventos marcados pelo trabalho conjunto; promovendo apresentações não convencionais e criativas; desenvolvendo pesquisa exploratória que valoriza a agentividade dos praticantes.

Nas sessões de trabalho compartilhamos conhecimentos, trocamos experiências, trazemos nossos dilemas pessoais ou questões profissionais e buscamos entendimentos individuais e coletivos. Nosso engajamento mútuo não significa concordância, mas sim negociação, orientada por uma escuta atenta e pelas relações de confiança.

O que nos une em torno da Prática Exploratória são os princípios, que guiam nossas práticas pessoais, sociais e profissionais:

- Priorizar os entendimentos das “qualidades das vidas”.
- Trabalhar para entender a vida na sala de aula e fora dela.
- Envolver todos neste trabalho.
- Trabalhar para a união de todos.
- Trabalhar também para o desenvolvimento mútuo.
- A fim de evitar que o trabalho esgote seus participantes, integrar este trabalho para o entendimento com as práticas pessoais e profissionais.
- Fazer com que o trabalho seja contínuo e não uma atividade dentro de um projeto.

Para o contexto de aprendizagem, os princípios extrapolam tal espaço e nos impulsionam a entender a vida e a vivê-la em resistência às situações de violência e conflitos interpessoais. Viver a Prática Exploratória é ter a possibilidade de recuperar e de

sustentar nossas sensibilidades em um mundo cada vez mais objetificado.

QUARTA CONVERSA

MARIA: O que é que você tem mais dificuldade aqui? Do desenho?

TEREZA: Do desenho do 4. Dá uma dúvida, porque ele é esquisito.

MARIA: Então, Teresa, o que foi mesmo que você falou que você vai fazer?

TEREZA: Fazer o número, aí eu vou aprendendo.

MARIA: Você vai tentar fazer isso em casa? É bom. É bom, porque é um desenho, né?

MARIA: Teresa, me diz uma coisa. O que você achou de ficar desenhando? O que você achou?

TEREZA: Porque eu não sabia desenhar e agora eu já tô desenhando, mas...

MARIA: Você, quando era criança, desenhava? Como é que era?

TEREZA: Não, a gente nunca desenhou. A gente nunca pegou nem caderno, nem lápis, nem nada pra escrever.

MARIA: Também não escrevia na areia?

TEREZA: Não, a gente não escrevia na areia, não. Não tinha, né? Não. Porque lá o rio ficava perto, mas lá era só o córrego assim do rio e dos lados era mato. E tinha um rio grande que era mais pedra. Só tinha pedra.

MARIVALDA: Um rio grande que tem lá na Bahia que chama o rio Oricó, onde a gente fazia as coisas, assim, era mais pedra. A gente ficava lá embaixo, em pé, assim, nas pedras com água

mais ou menos aqui e lavava a roupa em cima das pedras.

TEREZA: A gente passava sabão, assim, em cima das pedras na roupa e esfregava, botava dentro da água, levantava, enxaguava.

TEREZA: Pois é. Aí eu falei, não precisa você fazer o 4 assim, fechadinho assim.

TEREZA: Aí eu quebrei a cabeça e fui fazendo, fui fazendo, aí do nada eu parei. Olhei bem pro 4 que tava ali, que tava escrito. Aí eu fui e fiz.

MARIA: Mas então, o que você está falando que fez é que você observou. A observação é muito importante em tudo que a gente faz.

TEREZA: É, eu fui fazendo, fazendo, fazendo, e não estava acertando. Aí eu parei assim, fiquei olhando assim pro 4. Olhei, olhei, olhei, aí eu fui lá e fiz. O primeiro não ficou feio, não.

MARIA: Então, e a observação não é só importante pra você escrever o 4 legalzinho, não.

REFLEXÃO

Acreditamos que o local de aprendizagem é o lugar da Prática Exploratória, o local para as pessoas trabalharem construindo parcerias. O contexto pedagógico ou profissional faz parte da vida, porque a vida não fica fora da sala de aula ou do lugar de aprendizagem, ela não pode ser ignorada. As questões sobre as qualidades das vidas surgem com muita intensidade e os aprendizes entendem, ou buscam entender, o que acontece nesses momentos e nesses espaços de aprendizagem.

Os aprendizes, trabalhando dentro das propostas da Prática Exploratória, também aprimoram sua capacidade de observação, desenvolvem a qualidade de monitoração do que está acontecendo consigo ou com os outros e promovem análises mais acurados dos processos de aprendizagem.

A criação de oportunidades para os praticantes exploratórios se apaixonarem pelas questões incentiva a continuidade da prática de questionar.

As atividades comuns em sala de aula que, com pequenas adaptações, podem ser usadas para gerar profundas reflexões são as. APPE, Atividades Pedagógicas com Potencial Exploratório. Trabalhos em dupla, testes, entrevistas, caixas de sugestões, diários e jogos são apenas alguns exemplos. Todos eles têm em comum uma orientação exploratória que incentiva os alunos a atuarem como produtores de conhecimento e aprendizes em desenvolvimento, e uma postura ética que ajuda pesquisadores profissionais a desenvolverem seu questionamento, sua capacidade de agir e seu pensamento crítico.

QUINTA CONVERSA

TEREZA: Mas a minha conta de luz que eu não sabia ver, eu já sei qual é a minha quando chega. Chegava lá, eu ficava lá esperando para ver qual era a minha, qual era a de Santa. Mas agora quando chega, depois que eu comecei a fazer aqui, agora quando chega eu já sei qual é a minha e qual é a de santa.

MARIA: Isso é uma mudança.

TEREZA: Eu não sabia ver, as contas de luz chegavam e ficavam lá, para os meninos verem que era a minha e a que era de Santa, para eu poder abrir.

No caso da letra que a gente fazia aqui, um dia eu fui ordeando, olhando e quando eu vi, eu falei, Agora eu já sei.

MARIA: Eu, a gente aqui, não te ensinou, a gente trabalhou com o seu nome, tudo bem. Mas a gente não te ensinou a ler aquela conta de luz, entendeu? Nós não trabalhamos isso. Foi daqui, do nosso encontro, onde você treinou ler o seu nome. Passar para ler a conta, é você que fez. Isso é você que fez.

TEREZA: Porque eu não sabia não. Aí um dia eu fui olhando, olhando, aí eu fui lembrando da letra que a gente fazia, e aí eu falei, agora eu já sei qual é a minha.

MARIA: **Você não só não sabia, como você não sabia ler aquilo, como você não sabia que você podia ler, entendeu? Aí é você fazendo... Só faz quem faz por si mesmo.**

MARIVALDA: Só aprende quem aprende por si mesmo.

REFLEXÃO

Trabalhamos com um conjunto de ideias que orientam a atitude da Prática Exploratória em relação aos que se engajam no aprender: os aprendizes são pessoas únicas que aprendem e se desenvolvem melhor quando fazem isso a sua maneira, do seu jeito; são seres sociais que aprendem e se desenvolvem melhor quando estão em um ambiente de apoio mútuo; são capazes de levar seu aprendizado a sério, de tomar decisões independentes e de se desenvolverem como praticantes-construtores de seus processos de aprendizagem.

Entendemos que nós, aprendizes, temos nossas maneiras pessoais de aprender e que precisamos não só respeitar essa singularidade, mas refletir, sem julgamento prévio, sobre sua constituição. Há muito em comum nos diversos modos de aprender, mas o que nos distingue é este modo pessoal de entender essa tarefa. Precisamos realmente reconhecer que somos indivíduos únicos, mas que somos essencialmente sociais e que é junto aos nossos pares, nos reconhecendo nos outros, que podemos aprender com mais alegria, confiança e mais satisfação. Também é importante destacar que nós nos levamos a sério, mesmo quando parecemos tentar esconder nossa seriedade e algumas qualidades e que temos capacidade de tomar decisões de modo independente e singular. E junto a todas essas características podemos afirmar que caminhamos buscando experimentar e fortalecer nosso trabalho para entendermos nossas práticas.

SEXTA CONVERSA

MARIVALDA: Ah, como eu aprendi a ler e escrever? A gente morava, quando eu era criança, a gente sempre morou em fazenda. E nas fazendas onde a gente morava, sempre tinha aquela pessoa que tomava conta da fazenda e dos funcionários. Aí, uma das filhas do funcionário, que era estudada e montava tipo uma escolinha dentro de casa e começava a ensinar as filhas dos funcionários.

Aí ela pegava um papel, pegava um caderno e escrevia uma carta, por exemplo. Aí ela pegava aquela carta e me dava, assim, você vai chegar em casa, você vai passar essa carta todinha aqui pro seu caderno. Assim que você aprendia a escrever? Assim que eu aprendi a escrever e aprendi a ler um pouquinho.

MARIA: Copiando, né?

MARIVALDA: É, copiando, porque eu ia escrevendo e ia lendo. Depois que eu escrevi aquilo ali, aí eu sabia o que que tava escrito, o que que eu escrevi.

TEREZA: É. Igualmente lá, quando eu fui nesse dia lá na escola. Como eu não sabia fazer nada, se alguém tivesse me ativado fazendo alguma coisa, talvez até eu tinha ficado. Mas... Na hora todo mundo levantou e foi embora, eu também fui.

TEREZA: A gente aprendeu a trabalhar na roça. Isso. A gente aprendeu a limpar, capinar, fazer aquelas rodas naqueles pés de cacau. Tudo da roça a gente aprendeu. A gente já começava de pequeno já ir para a roça. Já ia chegando a uma idade de sete, oito anos, já ia já para a roça.

MARIA: Mas se não quisesse, o que que acontecia?

TEREZA: Se a gente não fosse, a gente apanhava. A gente tinha que ir. E quando a gente era menorzinho, a gente ainda ia chorando para ir para a roça. Mas depois chegava a dar metade do caminho, começava todo mundo brincando, correndo ali, um jogava uma coisa...

MARIA: Então era o grupo, né?

TEREZA: Era. E na roça a gente aprendeu a fazer tudo. A gente aprendeu quebrar cacau, a gente aprendia a colher cacau de cima com uma vara de podão comprida que a gente passava assim no talo do cacau e o cacau caía no chão. A gente pegava com a ponta do facão, jogava dentro do cesto, nas costas, tudo da roça a gente já aprendeu. Aprendeu.

REFLEXÃO

Contamos histórias sempre, porque, como diz Salman Rushdie, precisamos de histórias para nos entendermos. Contar histórias é uma das principais características da humanidade, essencial para entendermos o mundo e a nós mesmos. Narrar é uma forma de refletir sobre o presente e o futuro que nos permite criar, imaginar e transmitir experiências. A arte de contar histórias é como uma ferramenta para desafiar o poder e a verdade.

Rushdie destaca que as histórias nos conectam com o passado, nos ajudam a entender o presente e a construir o futuro. Para Rushdie, contar histórias é uma atividade fundamental da humanidade, que nos permite explorar a realidade, refletir sobre o mundo, desafiar o poder, transmitir cultura e criar memória.

Quando contamos uma história é nossa intenção lembrar e trazer esse fragmento de vida para o lugar de aprendizagem e também para situar essa vivência na realidade sofrida.

SÉTIMA CONVERSA

MARIA: Então, eu acho que a gente vai poder botar no nosso título esse tal de medo, né? O medo... O medo de ler. O medo de mostrar que a gente pode não saber.

TEREZA: É, porque quando eu vinha, agora acho que é melhor um pouco, mas quando eu vinha fazer o dever, assim, fazer estudar assim, eu chegava e já vinha suando. É uma ansiedade que me dá. Eu não sei se é um medo. Era por causa do medo.

MARIA: Da autoridade que o professor tem. Atualmente, o professor tem menos autoridade. Ainda tem vários castigos. O castigo da nota baixa, tem o castigo da aprovação. Tira o amigo de sentar perto, muda pra outra sala. Aí o coitado fica lá sem amigo. É assim mesmo.

MARIVALDA: Mas é verdade.

TEREZA: E eu que não sei ler, não sei escrever e estou entendendo o que está acontecendo.

MARIA: Exatamente. Você falou isso. Porque muitos professores na escola não usam o que eles sabem da vida, da sua experiência de vida, do que eles sabem que a criança sente ou do que o aluno sente para ensinar melhor.

TEREZA: Não usam.

MARIA: Muitos só usam as teorias, as ideias que alguém passou para eles que tem que ser assim.

REFLEXÃO

Então, essa foi uma conversa feita de várias conversas, em que falamos sobre nossas ideias sobre aprender e ensinar. Também falamos sobre nós, professores e alunos e de como é complexo sermos pessoas aprendizes, gente que aprende, reflete e se estranha. Contamos nossas histórias na intenção de nos ouvirmos e para melhor nos entendermos, refletimos sobre como aprendemos para identificar as forças de nossas maneiras de agir e reconhecemos nossas fraquezas com o fim de contribuir para o nosso crescimento.

Aprender parece ser como desafiar a lei da gravidade, essa força que parece não nos deixar voar, não nos permitir sair em direção ao que não conhecemos e até tememos, mas que desejamos conhecer. E o ensinar, essa ação de construção, ou de re-construção constante, parece oferecer ao aprendiz uma oportunidade de bus-

ca nas suas origens, nas suas histórias, para ir re-compondo essas estruturas que sempre estiveram presentes na sua construção – sua música, sua voz, sua fala, seu corpo, sua brincadeira, seu sentimento, sua relação com o outro, com os vários poderes...

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. Planning for Understanding: A New Approach to the Problem of Method. In: **Pesquisas em Discurso Pedagógico: Vivenciando a Escola, Rio de Janeiro**, Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas, PUC-Rio, v. 2, n.1, p. 7-24, 2003.

ALLWRIGHT, D. From teaching points to learning opportunities and beyond. **Tesol Quarterly**, Alexandria, Virginia, v. 39, n.1, p. 9-31, 2005.

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The Developing Learner**: An Introduction to Exploratory Practice. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GIEVE, S.; MILLER, I. K. What do we mean by quality of classroom life? In GIEVE, S.; MILLER, I. K. (eds.) **Understanding the language classroom**. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, p. 18-46, 2006.

MILLER, I.K., BARRETO, B. C., MORAES BEZERRA, I. C.R., CUNHA, M. I. A., BRAGA, W.G., KUSCHNIR, A.N.; SETTE, M. L. Prática Exploratória: questões e desafios. In: GIL, G.; ABRAHÃO, M. H. (Eds.). **A formação do professor de línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes, p. 145-165, 2008.

núcleos de convivência
EJA nas licenciaturas PUC
Diálogos e experiências
temas em destaque
s de conversas
Diálogos e experiências
EJA nas licenciaturas
enciaturas PUC-Rio
núcleos de conversas
Diálogos e experiências de EJA
Núcleos de conversas
licenciaturas PUC-Rio
Experiências de EJA
Núcleos de conversas
Diálogos e experiências
EJA nas licenciaturas



Reunião de apresentação C PUC-Rio

Uma virgula muda tudo.
pode ser uma poesia ou não.
espero...
espero...
pode soar com seu dinheiro.

Ela pode ser uma poetisa.
Vamos perder, nada faz sentido.
Vamos perder tudo, fuza tudo.
A virgula muda uma poesia.
Não sabemos, sabem.
Não, queremos, sabem.
A virgula pode mudar o mundo.
Não temos, choramos!
Não, fomos, choramos!
Uma virgula muda tudo.

Se o homem, sabe que o mundo não é seu.
O mulher, sabe que o mundo não é seu.
Se o homem, sabe que o mundo não é seu.
O mulher, sabe que o mundo não é seu.

Uma virgula muda tudo.
pode ser uma poesia ou não.
espero...
espero...
pode soar com seu dinheiro.

PARTE 2

Núcleos de conversa: diálogos e experiências de EJA nas licenciaturas PUC-Rio

Não há como negar que o projeto “Olhar para o jovem/adulto-estudante nas escolas parceiras da PUC-Rio: uma contribuição para a formação de professores”, em 2024, se realizou, efetivamente, nos encontros mensais, ao viabilizar leituras, reflexões e debates a respeito dos trabalhos com jovens, adultos e idosos desenvolvidos pelos cursos de licenciaturas nas escolas parceiras, pelo NEAd e pelos Pré-vestibulares comunitários. E, naturalmente, essas experiências, feitas por meio de estágios, atividades complementares, programas institucionais de docência e voluntariado transformaram-se no que passamos a chamar de NÚCLEOS DE CONVERSA, ou seja, na parte central e motora do projeto.

A ideia inicial era estimular uma conversa sobre a EJA entre os licenciandos e seus professores de forma mais direcionada em cada área do conhecimento. Nossa expectativa era a de que as experiências vividas por esses estudantes fossem o ponto de partida para que as diferentes licenciaturas pudessem pensar a EJA a partir de situações concretas trazidas pelos estudantes. Com o passar do tempo, essa ideia evoluiu para uma proposta editorial da publicação que seria elaborada como parte do projeto, ou seja, a proposta de fazermos um livro com textos em formato de diálogo, envolvendo as nossas reflexões e experiências no trabalho

com jovens, adultos e idosos. Os núcleos de conversa foram então estruturados a partir das questões trazidas pelos alunos da PUC engajados em diferentes ações de EJA: no CIEP Ayrton Senna, no Colégio Estadual André Maurois, no NEAd, no Pré-vestibular da Pastoral Universitária e do Pré-vestibular de Rio das Pedras. Os alunos passaram a dialogar com os professores dos seus cursos/escolas especificamente sobre essas questões e assim, começaram a provocar, nas diferentes licenciaturas, uma reflexão sobre a modalidade. A concretude das experiências de EJA gerava conversas e reflexões entre os participantes e a proposta era de que não fosse apenas uma “conversa falada”, mas que ganhasse materialidade escrita para que pudesse ser publicada e, assim, pudesse ser socializada. O resultado desse processo está registrado nesta segunda parte desse livro e traz para o leitor um recorte da experiência dessas conversas, por isso tem um caráter dialógico, informal, investigativo e aberto.

Que essas conversas sejam estimuladoras e possam continuar em outros núcleos, em novos núcleos, em prol de propostas, estratégias e caminhos que favoreçam a qualidade de vida em todos os espaços de Educação de jovens e adultos.

Educar para quê? A licenciatura e o ensino de filosofia na EJA: didática, experiências filosóficas e busca do sentido

*Aloan Rosário de Oliveira¹², Daniel Linhares A. da Silva¹³
e Remo Mannarino Filho¹⁴*

O texto a seguir é a transcrição de um diálogo entre três professores de filosofia envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos: Aloan Rosário de Oliveira, Licenciado em filosofia pela PUC-Rio; Daniel Linhares, professor do Colégio Estadual André Maurois; e Remo Mannarino Filho, professor do Departamento de Filosofia da PUC-Rio.

Reunidos em algumas sessões no núcleo de filosofia antiga da PUC-Rio, eles tinham o propósito de investigar uma questão: que reflexões a filosofia pode lançar sobre o tema da EJA em nosso país?

A conversa se inicia com ponderações sobre os propósitos da educação, e a possibilidade de pensá-la não como meio, mas como fim; passa pelas concepções da Constituição Federal e da LDB a respeito do assunto; em seguida, reflete sobre o papel e o lugar das aulas de filosofia na formação do aluno da EJA; propõe ponderações sobre a prática filosófica na vida adulta; menciona as especificidades da docência para o público adulto; narra o caso exitoso de uma turma do Colégio André Maurois; e termina, como é típico, abrindo questões para reflexão.

***Primeira parte.
A educação como fim, e seus fins imprevisíveis.***

REMO: Nossas reflexões aqui partem de algumas constatações.

Primeira: o assunto mais frequente em torno da EJA no Brasil diz respeito à escassez de recursos e de atenção que ela recebe, especialmente por parte do poder público. E, segunda constatação, isso parece estar associado à percepção da EJA como um investimento de baixa rentabilidade, de pouco retorno econômico para o país. E a gente vê que muitos educadores militantes da modalidade tentam confrontar essa disposição mencionando os muitos casos exitosos de egressos da educação de adultos que se tornaram profissionais bem-sucedidos, ou que seguiram para um curso universitário, ou que foram aprovados em concursos públicos seletivos. E é muito legítimo que esses casos sejam mencionados, porque são significativos e são mais frequentes do que se pensa.

Mas me parece que, diante dessa discussão, a gente tem uma oportunidade preciosa: a de pôr em questão os próprios pressupostos que a condicionam. Então me parece o caso de propor uma manobra tipicamente filosófica: a de se perguntar sobre qual o propósito, qual o *télos* da educação. Questionar o propósito de uma ação é também perguntar sobre a sua natureza. Então, no fim das contas, a gente está levantando uma pergunta socrática: o que é educar alguém?

Porque o pressuposto tácito é esse: o de que a educação é um investimento que deve trazer alguma espécie de retorno material, mensurável em termos de desempenho econômico.

Então eu queria começar levantando duas hipóteses. A primeira é a de que haja ganhos imateriais imensuráveis nesse processo de educação. Por exemplo, em termos de orientação diante da realidade, em termos de abertura de novos horizontes e novos modos de estar no mundo; também em termos de autoimagem, de autoestima, de proporcionar a superação de um sentimento de inferioridade social ou cultural por falta de estudos etc. Afinal, quando uma pessoa que recebe um letramento adequado, ela vê um universo inteiro se desvelar dian-

te de si. Ela adquiriu acesso ao repositório mais precioso que existe disponível, que é o repositório da cultura humana. Ela passa a poder participar da grande conversa, passa a poder ler “os clássicos” e os contemporâneos, a participar de outra maneira das discussões de interesse público, e assim por diante.

E também uma segunda hipótese: que a educação não seja entendida como um meio para a obtenção de algum fim, seja ele material ou imaterial, mas que a gente possa pensá-la como um fim em si mesma. Na medida em que é uma experiência que faz sentido para as pessoas que estão ali engajadas, na medida em que transfigura a maneira de a pessoa conceber e frequentar a realidade, a escolarização pode ser entendida nessa chave. Onde existe sentido existe também redenção, e já não é necessária nenhuma outra justificativa.

Eu acho que a gente pode começar por aí. É um tema, aliás, que tem tudo a ver com a presença das aulas de filosofia no ensino médio, seja no ensino dito regular ou na EJA.

ALOAN: Sim, eu queria comentar a primeira das hipóteses que você trouxe, sobre ganhos imateriais e não mensuráveis da escolarização. Eu penso muito, por exemplo, no público que já passou dos 50 ou dos 60 anos, pessoas aposentadas ou donas de casa. Eles procuram os estudos pra construir uma carreira? Ou por que eles querem finalmente ter a oportunidade de expandir a sua visão de mundo? Ou querem se sentir preparados para entrar em certas conversas, de política a religião, até conversas bem mais cotidianas?

DANIEL: Pois é. Eu acho que o acesso à escola promove um resgate da dignidade da pessoa. Passa por autoimagem, autoestima, passa por tudo isso. Na verdade, vários tipos de ganhos imateriais, dependendo do perfil do aluno, que na EJA é muito variado.

REMO: Sim, e isso já nos traz uma questão superimportante pra nossa conversa, e que talvez seja mesmo uma questão preliminar: essa variedade de perfis de alunos da EJA. A expressão “aluno da EJA” carrega um estereótipo negativo: é o aluno que não está no período regular do ensino fundamental. E o que se configura não é um perfil homogêneo. A gente tem os jovens logo acima da idade escolar, tem os adultos, as pessoas de meia-idade, mães que terminaram de criar os filhos, pessoas recém-aposentadas, pessoas idosas... Alguns são profissionais bem-sucedidos em suas áreas, outros estão buscando melhoria de vida, outros pretendem fazer uma faculdade... Cada um desses grupos tem uma expectativa diferente, tem razões e motivações distintas.

DANIEL: Exato. Juntando essas duas questões levantadas, eu me lembro da Hannah Arendt, que fala dos fins imprevisíveis de educação¹. Quer dizer: por um lado, o aluno chega ali com alguma expectativa subjetiva; por outro, há um projeto pedagógico sendo posto em curso. Tudo isso leva em conta os fins previstos. Só que é também evidente que educar uma comunidade, dar às pessoas a plena posse das suas inteligências, isso tem consequências que ninguém pode prever. Então, justamente porque traz o inesperado, o imprevisível, o processo educacional também é transgressor, catalisa transgressões, transformações. E o que a gente sabe é que é um processo necessariamente benéfico. É como diz também o Kant, no ensaio *Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?*² A gente pode ainda não conseguir vislumbrar o mundo que a gente quer, mas, se a gente difundir conhecimento e universalizar a educação crítica, esse mundo vai ganhar forma naturalmente. Por isso “ousar saber”, *sapere aude*.

1 ARENDT, Hannah. “A crise na educação”, in *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

2 KANT, Immanuel. “Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?”, in *Textos seletos*. Petrópolis: Vozes, 1985.

Quer dizer: o que acontece existencialmente com um sujeito que aos poucos vai se dando conta de que “agora eu sou alfabetizado”, “agora eu tenho meu ensino fundamental” mas também “agora eu posso ler o que eu quiser, desde a receita de bolo e o jornal, até os clássicos da literatura universal”? Ele pode entrar na EJA com uma intenção pragmática, querendo só um diploma pra procurar um emprego, e sair inteiramente transformado, uma outra pessoa.

ALOAN: Essa é uma questão bem tipicamente filosófica, perguntar pelo télos, pela finalidade da coisa.

DANIEL: Sim. É a questão que deve orientar todas as demais, segundo Aristóteles. Da mesma maneira como a causa final orienta todas as demais. Um traço característico de nossa condição humana é essa percepção de que tudo se orienta para atingir um determinado fim. No caso dos empreendimentos humanos, eles são sempre intencionados. Então a gente pode perguntar pela finalidade de cada um dos atos especificamente, mas também pode se perguntar pela finalidade da vida como um todo. E a totalidade da trama dos meus atos intencionais? Qual a finalidade dela? Na Ética a Nicômaco, Aristóteles diz: é a eudaimonia. Aquela palavra difícil de traduzir, mas que vai na direção de “realização”, “felicidade”, algo por aí. Só faz sentido buscar alguma meta, seja ela qual for, na medida em que ela contribua pra sua felicidade última.

ALOAN: Se a gente pega essa perspectiva iluminista, que toma a educação como sendo um direito universal, que liberta o indivíduo do obscurantismo e da ignorância... Será que isso seria pensar uma perspectiva talvez redentora da educação? Porque foram esses os ideais que inspiraram a nossa legislação, o texto da Constituição de 88, a LDB etc. Fala-se de formação integral e plena do ser humano. E não só no Brasil, claro: o mesmo espírito também atravessa a Declaração dos Direitos Humanos. O que se depreende é que a educação é concebida aí como um

valor em si mesmo, como um bem final, e não como um meio. Eu lembro aqui de Sócrates, logo antes de tomar a cicuta: “uma vida não examinada não vale a pena ser vivida”.

DANIEL: Eu acho interessante a gente lembrar o texto da Constituição a esse respeito, porque ele fala explicitamente sobre as finalidades da educação. O Artigo 205 diz o seguinte, textualmente: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho”. São três os propósitos mencionados, e só um se relaciona com a atividade econômica, que é a qualificação pro mercado. Mas fala-se também em preparar para a cidadania, que eu veria como uma finalidade não econômica, e o desenvolvimento da pessoa, que é onde a gente vê a educação como atividade fim.

REMO: Sim, por mais que normas legais e definições jurídicas não encerrem a nossa questão aqui, é importante ter em vista o texto da Constituição. E me parece que ele reconhece a existência desses três propósitos, os três necessariamente presentes no processo educacional.

DANIEL: A gente também vê esse propósito humanístico, digamos assim, na LDB e na BNCC, que estão alinhadas. Mesmo a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no Artigo 26, que trata da educação, diz o seguinte:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais.

REMO: A LDB também fala de finalidade, né? Vale a pena ver textualmente também.

ALOAN: Vou ler aqui. A nossa primeira LDB é de 1961, e vale destacar o que ela diz sobre finalidades da educação logo no primeiro artigo.

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;

d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum.

DANIEL: Na mesma linha, e eu acho ainda mais claro do que o texto da Constituição quanto a isso.

REMO: Bom, se esse é o princípio orientador, é o alvo em que a gente tá mirando com o empreendimento educacional, a questão passa a ser o “como”, né?

ALOAN: Isso. Qual escola a gente quer, tanto no ensino regular quanto na EJA.

DANIEL: E eu vejo esse propósito muito atrelado à presença da filosofia no currículo. Porque quando a gente trata da formação integral do ser humano, ou seja, um desenvolvimento da pessoa, da personalidade, a filosofia precisa estar presente, ela contribui

para o reconhecimento de si, para a compreensão de si, seja como indivíduo no mundo, seja como cidadão na sociedade. Dentro de uma perspectiva disciplinar, ela se interessa antes de mais nada pela reflexão do seu lugar no mundo, na realidade, um “conhece-te a ti mesmo” que é o que torna possível despertar as potencialidades daquele sujeito. Tem aí sempre envolvido um processo socrático. Convidar a uma atitude filosófica é descobrir junto com o aluno como se orientar melhor dentro do mundo.

ALOAN: E também o seguinte: filosofia tem sempre a ver com dialética, com diálogo. Tem a ver com conviver com o outro, filosoficamente, existencialmente e politicamente. Porque praticar filosofia envolve saber ouvir, saber absorver, e também saber formular, descobrir o que você pensa, aquilo em que acredita, e tomar posse disso. Num certo sentido, tomar posse de si mesmo. Tomar posse da própria vida.

DANIEL: Lembra aquela ideia do Merleau-Ponty, né? Filosofar é reaprender a ver o mundo³. Nesse sentido, eu acho que algo do espírito filosófico deveria perpassar toda a formação escolar dos alunos. Claro: não necessariamente dar aulas de filosofia, com esse nome, já pra crianças. Mas ensinar a atitude filosófica, inquiridora, evocar a perplexidade e o thauma, mesmo a instrumentalização metodológica da dúvida, tudo isso deveria atravessar o currículo inteiro. Não só transmitir conteúdos, mas ensinar a pensar.

REMO: E como ficam essas aulas de filosofia na EJA, Daniel?

DANIEL: Pois é. A gente estava conversando sobre como Platão diz na República que a filosofia é própria dos adultos, das pessoas já maduras, com alguma experiência de vida. E é o que a EJA pode proporcionar a um aluno, na sua dimensão reflexiva: um desvela-

3 MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. São Paulo: Martins Fontes, 2011. Pg 19.

mento, um encantamento com o próprio aprender, mostrar essa atividade como um fim, como algo que se justifica a si mesmo. Uma ocasião de pensar sobre a própria vida, sobre seus planos e projetos, um desenvolvimento de capacidade de leitura do mundo e leitura de si.

ALOAN: São tarefas essenciais de uma aula de filosofia...

DANIEL: Claro. E isso depende muito das nossas escolhas, da escola que a gente quer construir. Vamos usar as aulas de filosofia pra situar o aluno na história do pensamento, pra fornecer a ele uma certa cultura geral? Também, naturalmente. Mas eu acho que a aula de filosofia é um lugar privilegiado, que possibilita um olhar meio de fora, de metacognição ou metapensamento, de reflexão sobre a vida e reflexão sobre o ato de refletir. É retornar à nossa questão: escolarizar para quê? Por que educamos as pessoas nessa instituição formalizada chamada “escola”? Claro que usar as aulas de filosofia pra isso envolve todo um conjunto de desafios. A EJA trabalha com um currículo compacto, condensado em termos de carga horária. No modelo atual da rede estadual, a filosofia está presente por um semestre só. É isso: no total de dois anos do ensino médio, são dois tempos semanais de filosofia durante um semestre. Isso limita muito o currículo e o conteúdo.

ALOAN: Já é um desafio no ensino regular!

DANIEL: Exato. E um desafio na EJA pra todos os professores, não só pro de filosofia. A gente precisa estar sempre se perguntando: o que é que dá pra fazer aqui, nessas circunstâncias?

REMO: **O aluno do EJA tem uma certa fama, justa ou injusta, de ser um aluno pragmático, que tem uma certa pressa de terminar a formação, de obter o diploma, de encaminhar a vida. Como é que uma aula de filosofia é recebida nesse ambiente?**

ALOAN: Lá no chão da escola, como se diz, eu encontrei coisas muito surpreendentes e perfis muito diferentes. Não dá pra generalizar essa ideia do “aluno pragmático” não. Muita gente tá ali com gana de aprender mesmo, não com gana de obter diploma. Se eu percebi alguma constância, foi a seguinte: quanto mais idade tem o aluno, mas valor ele dá às aulas, ao aprendizado, aos professores.

DANIEL: É bem interessante essa experiência de apresentar a filosofia pela primeira vez a uma pessoa já adulta. Um colega meu disse uma vez: é como oferecer sushi pra alguém que nunca experimentou. “Mas eu vou comer peixe cru?” Primeiro a pessoa estranha, depois se apaixona. E sempre vai ter aqueles que se recusam a essa experiência também. Eu acho que exista um “perfil geral” dos alunos da EJA quanto a isso. Cada turma é diferente, porque cada turma é uma dinâmica de relações entre pessoas concretas e irreduzíveis – alunos, professor, estagiários, residentes ou pibidianos. A nossa experiência de Residência Pedagógica⁴ nas turmas do noturno foi realmente impressionante, fora da curva.

ALOAN: Quando a gente encontrou a abordagem certa pra turma, que era mais dialógica e menos livresca, o retorno era nítido. O pessoal ficava até as 22h na biblioteca, vibrando com as discussões...

REMO: Queria ouvir mais sobre essa abordagem mais dialógica e menos livresca.

DANIEL: Minha percepção é a seguinte: não dá pra ensinar filosofia sem ensinar a filosofar. No espaço reduzido de que a gente dispõe, e diante desse público específico, o que é adequado fazer? E o que é que dá pra fazer? As aulas não comportam um curso que

4 Programa CAPES de qualificação da formação docente. Os três professores dessa conversa integraram uma mesma equipe do programa, do edital de 2022, através de uma parceria entre a PUC-Rio e o Colégio Estadual André Maurois.

seja tipo uma história da filosofia da Antiguidade ao séc. XXI. Não é essa a ideia. E nem é possível fazer um mergulho super aprofundado em textos áridos. O que eu acho que dá pra fazer é talvez o essencial mesmo: despertar o olhar crítico do sujeito. Trabalhar pela sua tomada de consciência, seja como indivíduo, seja como cidadão. Dar a esse sujeito a possibilidade de ler a realidade, de ele saber quem é, onde está, quais as suas circunstâncias.

Essa é uma perspectiva freiriana, claro. Quando a gente pensa em como usar as aulas de filosofia, a gente precisa fazer uma escolha. É uma escolha pedagógica e também política. Passa por uma tomada de consciência minha, como docente: quem sou eu, o que é que eu estou fazendo ali, o que eu quero fazer ali. A coisa mais fácil é se desincumbir das aulas de maneira burocrática. Mas o que eu quero é proporcionar a experiência filosófica, despertar atitudes filosóficas: ensinar a questionar, a duvidar, a explorar a dúvida... Ensinar a confrontar hipóteses, a fazer dialética, a olhar as coisas com um olhar de conjunto, a buscar a raiz das questões... Fazer isso na EJA tem desafios próprios, que são muito diferentes dos que se apresentam no ensino médio regular. Mas a experiência de vida dos alunos ajuda muito mesmo.

ALOAN: Esse tema da filosofia na vida adulta é realmente interessante. Eu acho que, como sociedade, o nosso descaso com a EJA é um reflexo direto do descaso com o aluno dessa modalidade. Será que a gente sabe valorizar esse aluno? Todos eles já passaram por processos formativos e educativos informais. E a gente também precisa perceber que a educação ocorre em diversos espaços, não só na escola. Eles trazem vivências, saberes, experiência de vida, muitos se profissionalizaram, tiveram a educação familiar... E estão agora buscando educação formal. A gente sabe aproveitar esses saberes na escolarização?

REMO: Me parece que essa é a chave pra gente pensar a EJA não como uma versão imperfeita do ensino regular, como uma

versão apressada e lacônica da escolarização, mas sim como um ambiente próprio, cheio de possibilidades próprias. Na EJA a gente está lidando com um aluno já maduro, que tomou a iniciativa ativa de estudar, que está conciliando trabalho com as aulas e tarefas, que faz sacrifícios para estar ali. Ele tende a valorizar muito a escolarização. E talvez esteja muito mais equipado pra certos saberes. Porque esse é um problema, né? A BNCC não fala em EJA, especificamente. As normas legais em geral não tratam dessa modalidade. Tudo o que eles falam sobre escolarização, pressupõe-se que estejam falando sobre a modalidade regular, e a EJA é uma adaptação que se faz posteriormente. Tem implícito aí um “depois a gente vê”. Mas a questão é: será que ainda dá pra tratar a EJA como uma exceção? Como um mero desvio residual da norma? O Daniel trouxe uns números interessantes pra discutir aqui.

DANIEL: Sim, os números do Censo de 2022. Já 50% das pessoas com mais de 15 anos estão com a escolarização incompleta. Estamos falando de metade da população que, se for escolarizada de todo, necessariamente vai ser via EJA. E eu acho que, com o Censo de 2022, a gente ainda nem tem o impacto total dos efeitos da pandemia, do “apagão” na educação pública e tal. Esse contingente talvez aumente. Até quantitativamente falando, a EJA precisa ser entendida como uma prioridade, e não como uma gambiarra.

Outro dado interessante é o seguinte. O mesmo Censo revela que hoje são alfabetizados 93% da população. Então a gente saiu de um Brasil majoritariamente analfabeto de 100 anos atrás, que tinha 72% de analfabetos em 1920, pra uma alfabetização quase que universal. E isso teve muito a ver com a oferta de turmas de alfabetização em horário noturno, para jovens e adultos etc. Mas ficou por aí: a escolarização não se difundiu da mesma maneira pro ensino médio e nem mesmo pra todo o ensino fundamental. O mesmo Censo diz que 52% dos jovens conseguem concluir o ensino fundamental na idade correta.

ALOAN: Você fez aquela correlação com Gramsci...

DANIEL: Isso. O Gramsci falava de uma “revolução passiva”⁵. Uma síntese das forças antagônicas que se movem, aos poucos, no sentido da transformação e da conservação do estado de coisas. Quando a gente aplica isso à educação, é a tensão entre o privilégio e o direito de saber, entre aqueles que detêm certos saberes e aqueles que almejam saber. Isso na prática forma quase que um sistema de castas, cognitivas e socioeconômicas. A maneira como a gente estabeleceu a educação estratificou o saber em níveis de especialização, desde o mais elementar, passando por um monte de intermediários, até a discussão acadêmica especializada, que é uma conversa pra poucos.

ALOAN: E o analfabeto era menos cidadão. Não tinha direito a voto...

DANIEL: Pois é! Direito a voto do analfabeto veio em 1985, com uma emenda constitucional⁶. Antes disso, cem anos de República e não existia esse direito. Eu acho que a síntese da tal “revolução passiva” seja aquele caráter transgressor, aqueles efeitos imprevisíveis da educação, a que a gente se referiu lá atrás. Transgressão dos fins esperados. Educação não é uma linha de montagem, é um processo de libertação de mentes e espíritos.

5 Ver, por exemplo: GRAMSCI, Antonio. “O Risorgimento. Notas sobre a história da Itália”, in Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, Vol.5.

6 Sobre essa questão ver: <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2016/Novembro/constituicao-de-1985-garantiu-o-direito-ao-voto-aos-eleitores-analfabetos>

Segunda parte. Filosofia até apagarem as luzes da escola.

DANIEL: Aloan, seria legal se você contasse sobre a sua experiência na Residência Pedagógica, especialmente com as turmas noturnas comigo lá do Colégio André Maurois. Foi toda uma experiência de imersão no universo escolar, né? Ver todas as possibilidades, mas também todas as dificuldades...

ALOAN: Eu já sabia que ia ser desafiador, só não sabia como. Ali eu enxerguei, por um lado, como a formação da licenciatura é indispensável, mas também como você só vai aprender mesmo é no chão da escola, olhando nos olhos de um grupo de alunos. Por isso mesmo eu considero que tive muita sorte de ir para o André Maurois, de poder acompanhar as turmas do turno da noite, de ter essa experiência com um alunado que está em outro lugar na vida, que trabalha durante o dia. A gente estabeleceu toda uma relação, e eu pude ver como tinha ali gente com histórias, com saberes, com vivências, e cada um com um motivo diferente pra estar ali. E foi na lida com eles, foi nas aulas de filosofia na prática, que eu tive a sensação de que estava aprendendo a ser professor. Aprendendo de verdade.

REMO: Fala um pouco sobre esse aprendizado, Aloan.

ALOAN: Por exemplo, um problema que eu nunca tinha antecipado. Como captar a atenção de alunos que estão chegando pra estudar de noite, depois de um dia de trabalho, com o que sobrou das suas energias, às vezes com corpo e mente exauridos? E que ainda por cima tá marcando serviço pelo celular, agendando entrega de aplicativo, ou que está pedindo ajuda aos colegas pra encontrar uma oportunidade de trabalho... São muitas as intercorrências, muito ruído, muito convite à dispersão. Acho que os bons resultados tiveram muito a ver com a maneira como a

gente conduziu, em primeiro lugar, a relação com a turma, e, em segundo lugar, o tema e o conteúdo das aulas.

REMO: Nessa ordem.

ALOAN: Nessa ordem. Primeiro, estabelecer essa relação, esse ambiente de afeto, em que a gente mostra que se interessa por eles. Lidar com o ser humano mesmo. Aí se abre a possibilidade de a gente conduzir a atenção deles pra certas questões, pra certos problemas filosóficos. Vai envolver criatividade, jogo de cintura, adaptabilidade... E o residente está ali num lugar meio único, que não é exatamente de professor, mas também não é o de um colega, e na verdade é alguma coisa entre os dois. Isso abre toda uma possibilidade de relação. É pro residente que eles trazem certas questões, pro residente que eles dão certas sugestões, ou se abrem, ou conversam sobre as dificuldades. E eu fazia essa ponte, né? Foi quando eu vi com clareza que um programa como o da Residência Pedagógica não é só benéfico pro aluno, pro licenciando, mas também pra comunidade escolar onde ele está.

DANIEL: Com certeza.

ALOAN: Teve aquelas ocasiões que eu nunca esqueci. Dez horas da noite, a escola já toda vazia, as luzes apagadas, e a gente nem percebeu. A turma de filosofia cheia, os últimos a ir embora, conversando sobre como os nossos temas dialogavam com o trabalho, com a vida deles, com as questões que eles traziam. Isso eu jamais imaginaria lá no começo do trabalho. Porque a primeira reação a uma aula de filosofia pode ser meio fria, né? Uma certa desconfiança... Como se fosse mais um palavrório difícil pro aluno enfiar na cabeça, e ele se perguntando pra que raios serve aquilo... E de repente, depois de engrenar, a gente tinha dias como aqueles. Ali, pra mim, foi um desses momentos

redentores, sabe? Aquilo fazia sentido, estar ali fazia sentido, pra todo mundo naquela sala de aula – o professor, os alunos, eu próprio.

REMO: Esse depoimento tinha que chegar a todo o pessoal que fica repetindo mecanicamente que filosofia não interessa a ninguém, que não tem lugar no currículo, que é maçante pros alunos. A gente estava conversando sobre a diferença entre ensinar conteúdo filosófico e ensinar a filosofar. Eu acho que é bem esse o resultado de uma aula que se propôs a ser performance de filosofia. Quando você está de fato experimentando uma perplexidade, quando você está meditando sobre ela, contemplando essa perplexidade, essa atividade é necessariamente um fim. Ela faz sentido e não precisa de nenhuma justificativa fora de si.

DANIEL: Sim, é isso. Bastava estar ali, naquela sala, pra ver que é possível. A filosofia está ali sempre no horizonte, sempre à espreita na experiência do aluno. Basta você dirigir o olhar e ele vai reconhecer os seus espantos, os seus maravilhamentos, as suas questões.

REMO: E teve também a questão do ajuste do tema, né?

DANIEL: Sim, esse é um bom tema. Acho que o Aloán pode falar sobre ele.

ALOAN: Pois é. Tudo começou quando a gente percebeu o quanto o trabalho era um assunto entre eles, uma preocupação constante, o foco da toda a atenção. Era a angústia deles, era disso que eles queriam falar, era sobre isso que eles queriam desabafar. Dá pra entender que seja esse o perfil no curso noturno. É justamente pra isso que ele existe, pra que o aluno possa conciliar com o trabalho. Então, pra resumir: ali na turma, quem não trabalhava estava procurando trabalho. Então a primeira mis-

são era acalmar essas conversas entre eles pra gente poder ter uma aula. O Daniel trouxe então a ideia de fazer uma manobra no tema do curso: usar as aulas para uma reflexão filosófica a respeito do trabalho. Não só ia na direção do interesse deles, mas também era um tema excelente, interdisciplinar. Dava pra discutir um monte de assuntos: vocação e sentido da vida, sociologia do trabalho, precarização do emprego na era digital, produção e circulação recursos, relações econômicas e de poder... Enfim, dava pra falar sobre a situação concreta de todos eles como cidadãos, como trabalhadores e como estudantes.

DANIEL: E muita coisa legal aconteceu.

ALOAN: Sim, porque eles usaram a ocasião pra pensar o próprio sentido daquilo tudo: trabalhar, estudar, investir no futuro... A gente abriu rodas de conversa, abriu espaços de escuta... Foi bom do ponto de vista do aprendizado, mas foi mais do que isso. Foi até mesmo terapêutico.

REMO: E o processo foi todo dialogado com a turma, né?

ALOAN: Sim, todo dialogado. A gente transformou a conversa espontânea deles numa roda de conversa organizada, de onde saíram os temas pras nossas aulas e reflexões. E a roda de conversa rapidamente virava roda de desabafo. Muitos alunos trabalhavam em funções de serviço ou de atendimento ao público. Atendentes, garçons, entregadores de aplicativo... Falavam sobre o cansaço físico, por um lado, mas também sobre problemas no trabalho, sobre situações de desrespeito ou humilhações vindas de clientes ou de patrões.

REMO: Também falavam sobre pressão familiar, né?

ALOAN: Bastante. Sobre como a família cobrava a presença em casa, ou cobrava que eles priorizassem o trabalho, ou qualquer

fonte mais imediata de renda. Muitos vinham de um meio que entendia os estudos como um luxo pra gente privilegiada.

DANIEL: E eu acho que isso teve um efeito benéfico de duas maneiras. Primeiro, quebrou a sensação de isolamento que eles tinham, carregando sozinhos essas dificuldades. Quando eles partilharam, isso ajudou muito. O segundo efeito benéfico foi o de ancorar as reflexões da aula nas questões vividas por eles. Depois das conversas, ganhou outra dimensão discutir noções como “ócio”, “alienação”, “assédio”, entre outros.

REMO: E depois teve aquela série de aulas sobre a imagem do trabalho no cancioneiro popular brasileiro.

ALOAN: O Daniel propôs que a gente pensasse a partir de algumas canções famosas que falassem sobre o trabalho.

DANIEL: A ideia era explorar e mapear o lugar do trabalho no imaginário popular. Tomar as músicas como crônicas, né? Expressões das maneiras diferentes de lidar com o trabalho.

REMO: Por favor, falem sobre isso.

ALOAN: A gente começou ouvindo e discutindo O Samba do trabalhador, do Martinho da Vila. O tema é engraçado e foi um bom gancho. O trabalhador se arrasta a semana toda, cheio de preguiça, e arruma desculpa pra faltar o serviço de segunda a sexta-feira. Aí chega o fim de semana, e pro samba ele tá sempre cheio de disposição. Rendeu um bom contraste com a Canção do sal, do Milton Nascimento. A música é sobre um empregado de uma salina, que trabalha sob o sol escaldante, mas que chega em casa e encontra a esposa se vestindo, a família sorrindo, os filhos estudando. Ele vê sentido no sacrifício que faz pelos filhos, quer que eles tenham uma vida melhor que a

dele. Aí a gente achou interessante também trazer outra perspectiva, de uma crônica das dificuldades do trabalhador urbano. Então a gente trabalhou a música Não dá pra ser feliz (guerreiro menino), do Gabriel o Pensador. Nessa música, trabalho é sobrevivência, é o empregado tentando manter a dignidade mesmo com as humilhações que ele sofre no serviço. E também teve a Comportamento geral, do Gonzaguinha, sobre conformidade, sobre a docilidade de uma classe submetida às piores condições de vida e de trabalho.

REMO: E só trazer as músicas não é suficiente, né?

DANIEL: Não, tem que haver toda uma mediação, tem que abrir as questões.

ALOAN: Sim, foi uma coisa que eu testemunhei ali na prática. Como o professor abre as questões e promove as sínteses. O Daniel cerziu a relação entre peças da cultura popular, reflexão sobre a vida real deles, e os conceitos filosóficos que a gente queria trabalhar.

REMO: Isso não é nada trivial. A gente conversa muito sobre isso nas disciplinas de Estágio, lá na formação de professores.

DANIEL: Aliás, essa é uma pergunta que eu queria fazer. Como é que a EJA se insere na formação de professores na licenciatura em filosofia?

REMO: É uma inserção ainda tímida, mas que está se impondo como uma necessidade cada vez mais urgente. A PUC agora tem um núcleo interdisciplinar, com a colaboração de diversas licenciaturas, só pra pensar a questão. O Departamento de Educação sempre oferece disciplinas de EJA que os alunos podem pegar como eletivas. E é um assunto muito recorrente

nas nossas aulas – seja nas de acompanhamento de estágio, seja nas demais da formação docente.

ALOAN: Como alguém que recentemente se licenciou em filosofia, também queria deixar esse depoimento. É mesmo urgente que EJA ganhe espaço na formação de professores. Porque é isso: no Brasil de hoje, quem vai trabalhar com educação básica cedo ou tarde vai cruzar o caminho da EJA. Especialmente se for trabalhar na rede pública. Pode ser diretamente, pode ser assumindo turmas do turno da noite que na prática são de EJA. Bastam os dados: só metade dos alunos termina o ensino fundamental na idade certa, a evasão escolar desde a pandemia foi um fenômeno sem precedentes. Então a EJA vai se impor como uma realidade.

REMO: **E sempre com a proposta de pensar a especificidade da EJA. Não se trata de só comprimir o currículo de maneira suficiente. Uma aula é um evento maximamente circunstanciado, existe uma retórica própria pra cada tipo de público. Lecionar na EJA é lecionar pra um público numa situação existencial diferente, de alunos muitas vezes mais velhos que o professor... Isso exige preparo, reflexão, conversa...**

DANIEL: Acho que a gente abriu mais questões do que fechou, né? Bem típico...

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. "A crise na educação", in: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Introdução, tradução e notas de António de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas Editora, 2009.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 6 vols. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira.

KANT, I. “Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?”, in **Textos seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Pré-vestibulares comunitários como ambiente de formação inicial de professores de sociologia

*Ana Beatriz Veiga¹⁵, Ana Paula Soares Carvalho¹⁶,
A. Clara Martins Krueger¹⁷ e Éter Monteiro Mesquita Marques¹⁸*

Introdução

Os cursos pré-vestibulares comunitários ocupam uma posição importante no cenário tanto da preparação de estudantes das classes populares para o ingresso em instituições de ensino superior quanto da própria organização comunitária em determinados territórios. Sua história se confunde de alguma forma com a história dos movimentos sociais e do associativismo no Brasil. Sobre esse tema há vasta literatura, o que denota por si só a importância desse ambiente específico de aprendizagem no país.

Um campo de estudos um pouco menos explorado a esse respeito é o papel desses cursos na formação inicial e continuada de professores. No campo da formação inicial, pode-se dizer que uma parte significativa dos estudos se dedica ao Estágio Curricular Supervisionado e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Capes. Desde o início dos anos 2000, quando os marcos legais que regem a formação inicial de professores no Brasil passam a demandar uma carga horária de estágios curriculares supervisionados mais substantiva, observa-se uma onda de pesquisas sobre o papel do estágio na formação. A partir do surgimento do PIBID, em 2007, muitas páginas foram dedicadas também a essa nova forma de estimular uma formação docente mais estruturada, baseada na inserção do licenciando no ambien-

te escolar, trabalho colaborativo entre professores universitários, professores de educação básica e licenciandos, e no oferecimento de bolsas a todos esses atores.

Propõe-se aqui que o ambiente dos pré-vestibulares comunitários deve receber também esse tipo de atenção, uma vez que ele é parte importante da trajetória de muitos licenciandos que atuam nesse tipo de curso ao longo de sua formação universitária e ali forjam parte fundamental da sua imaginação sobre a prática docente. Muitos licenciandos passam mais tempo atuando nos pré-vestibulares comunitários que nos estágios supervisionados. Além disso, em geral, sua atuação nesse ambiente é mais autônoma e criativa, uma vez que grande parte dos estágios ainda se dá de forma passiva, baseada em uma observação por vezes pouco estruturada e pouco produtiva para o licenciando.

Este capítulo reflete sobre o papel dos pré-vestibulares na formação docente a partir da experiência de três licenciandos em Ciências Sociais da PUC-Rio que atuaram em pré-vestibulares na cidade do Rio de Janeiro. Dois deles ministraram aulas de Sociologia em dupla no Pré-Vestibular Comunitário da PUC-Rio e uma delas atuou em projetos semelhantes na localidade de Rio das Pedras, bairro localizado na zona oeste do Rio de Janeiro. O texto explora, por meio da experiência desses três estudantes nesses contextos institucionais distintos, alguns desafios específicos do ensino de Sociologia nesse campo. Em formato de conversa e de um relato pessoal, o capítulo trata das diferenças entre esses ambientes institucionais e como isso impacta o trabalho dos professores e sua relação com os alunos do pré-vestibular. Em seguida, explora a questão da relação dos alunos com a disciplina de Sociologia, vista, por muitos, pelo menos a priori, como uma matéria desinteressante e irrelevante para o estudo voltado especificamente à aprovação nos vestibulares e a alcançar uma boa nota no ENEM. Ao longo da conversa, observa-se que é comum ter de iniciar os trabalhos nas aulas do pré-vestibular com uma espécie de desconstrução da imaginação dos alunos sobre a disciplina. A

questão do tempo aparece com destaque. Trata-se em geral de alunos com poucas horas livres para estudar. Aparece, então, por um lado, o dilema de mostrar a importância dos conhecimentos sociológicos para o bom desempenho na prova, incluindo a parte da redação, e, por outro, de não tratar as aulas de Sociologia de modo puramente utilitário, buscando utilizar aquele momento também como forma de aprofundamento de uma visão crítica sobre os fenômenos sociais. Na seção seguinte, apresenta-se a transcrição da conversa entre a professora Ana Paula Soares Carvalho (Ana), que coordena a Licenciatura em Ciências Sociais da PUC-Rio, e os licenciandos Ana Beatriz Veiga (Bia) e Ana Clara Martins Krueger (Augusto), e o relato da aluna Éter Monteiro Mesquita Marques. A conversa foi editada de modo a conferir mais clareza à leitura. O capítulo se encerra com considerações finais em que se tenta trazer um apanhado das principais questões trazidas pela conversa, bem como apontar para formas de produzir mais trocas entre o processo de formação na universidade e a experiência nos pré-vestibulares comunitários.

Refletindo sobre a experiência do ensino de Sociologia nos pré-vestibulares comunitários

ANA: A ideia central dessa conversa é falar de uma experiência específica de educação para jovens e adultos, que é o pré-vestibular. Nesse sentido, a Sociologia tem uma especificidade: na educação para jovens e adultos, e no pré-vestibular especificamente, lida-se com muitos que não tiveram contato com a sociologia antes. Além disso, é uma matéria que, a princípio, tem um peso relativamente pequeno no ENEM. No pré-vestibular, lida-se com alunos com pouco tempo para estudar e que tem o objetivo muito claro de conseguir uma boa nota no ENEM.

Tendo isso em vista, vamos conversar sobre esses elemen-

tos: a percepção dos estudantes sobre a sociologia nesse contexto específico, um público com níveis de formação e conhecimento sobre a sociologia bastante distintos e a questão do tempo.

Para começar, gostaria que vocês falassem um pouco da sua trajetória, a trajetória acadêmica, trajetória profissional, focando nos caminhos que levaram ao pré-vestibular. Como começaram com essa atividade? Por que acharam que isso era um caminho interessante profissional, acadêmico?

BIA: Antes de começar no pré-vestibular, comecei a trabalhar voluntariamente no projeto mesmo, porque aqui em Rio das Pedras, o nosso projeto de pré-vestibular é comunitário: ele tem um preparatório para os estudantes que querem ingressar no ensino médio em alguns colégios federais. Foi ali que comecei. A minha ideia inicialmente foi de agradecimento mesmo. Eu queria instrumentalizar o que eu estava vivendo na faculdade. Comecei no primeiro ano de faculdade, ainda em 2019. Ainda me sentia insegura para falar sobre sociologia propriamente. Então comecei a lecionar as aulas de cultura e cidadania. Fiquei de 2019 até a pandemia, porque o nosso pré-vestibular parou. Nesse meio tempo, me convidaram para ir para o pré-vestibular da PUC-Rio. E já tinha um amigo meu que também é da PUC, o Vinícius, que já lecionava lá. E aí aconteceu que ele ia sair e me mandou uma mensagem porque ele já me conhecia. Falei a ele da minha insegurança, dado que eu ainda estava nos primeiros períodos do curso, mas ele me encorajou e se prontificou a me ajudar.

Na entrevista para entrar no pré-vestibular, falei do quanto pensava minha atuação ali como retribuição. E via como uma chance para fazer com que os alunos entendessem que a sociologia não é chata. Era uma forma de revisitar a forma como a sociologia apareceu para mim no colégio. No começo foi difícil, porque não temos contato com a sociologia no ensino fundamental. Mas eu rapidamente entendi que a sociologia podia ser muito legal. A

forma como eu criei e construí o meu conhecimento pela sociologia no primeiro ano, não foi só pelo que o professor falava em sala de aula. Passei a pensar questões da sociologia quando eu via um filme, quando eu escutava uma música. Eu tinha essa questão de aplicar no dia a dia, viver a sociologia de fato, ver pelos meus olhos mesmo. Eu queria fazer com que os alunos do pré-vestibular percebessem que a sociologia é uma matéria viva. Você sai na rua e consegue ver algumas desigualdades, não é uma coisa que é só na teoria.

ANA: Você trouxe para o pré-vestibular a questão da imaginação sociológica¹ e não estava preocupada só com a questão do conteúdo para o Enem. Queria compartilhar com eles essa sua experiência de mudar uma visão sobre o cotidiano a partir daquilo que você vê na sociologia.

BIA: E eu queria trazer essa ideia também para o nosso pré-vest., porque ele estava passando por uma reformulação, estava com uma ideia muito empresarial. Nosso diretor, uma pessoa que vem da administração e não da área da educação, tinha a ânsia de divulgar os resultados em termos de aprovação no vestibular. Falei à direção que entendia a importância de nosso pré-vestibular, localizado em uma favela, conseguir fazer com que essas pessoas

1 De acordo com BRYM (2008, p. 10): “Há quase meio século, o grande sociólogo norte-americano C. Wright Mills (1916-1962) chamou a habilidade de se perceber a conexão existente entre problemas pessoais e estruturas sociais de **imaginação sociológica**.” Segundo o mesmo autor:

“Mills argumentou que a imaginação sociológica é uma forma de pensamento singular. Ela possibilita que as pessoas percebam como suas ações e potenciais são afetados pelo contexto histórico e social no qual vivem. Mills empregou a imaginação sociológica em suas obras mais importantes. Por exemplo, *A Elite do Poder* (1956) é um estudo sobre as várias centenas de homens que ocupavam os “postos de comando” nas principais instituições americanas. Essa obra sugere que o poder econômico, político e militar é altamente concentrado na sociedade americana, o que a torna menos democrática do que nos querem fazer crer. O corolário do estudo de Mills é o de que, para tornar a sociedade mais democrática, o poder deve ser distribuído mais igualmente entre os cidadãos.” (p.10)

tivessem acesso à faculdade de qualidade, ensino de qualidade. Mas achava errado priorizar essa estratégia de divulgação. Acho que o pré-vestibular é também uma formação humana, não é só uma formação de conteúdo. Propus, então, atividades que integrassem todas as disciplinas e que fizéssemos trabalho de campo, rodas de conversa, palestras. E que, nessas atividades, integrássemos diferentes disciplinas. E isso aconteceu.

Eu não atuo mais nesse pré-vestibular, mas ele continua sendo parte de mim. Ele tem uma coisa que eu acho linda: a maioria dos voluntários foram alunos do pré-vestibular. É uma bola de neve positiva.

Ainda sobre as atividades conjuntas, vou dar um exemplo sobre a atividade que fizemos sobre o rio que corta o território de Rio das Pedras. É um rio muito poluído, especialmente por esgoto não tratado que vai direto para ele. Em uma das atividades, percorremos o rio todinho, explicando quais eram as coisas boas e as coisas negativas da questão do rio e também como aquilo era um marco para a comunidade, para a nossa favela, e que ele deveria ter tido mais trato em relação a políticas públicas, porque existem casas ali nas margens do rio.

Minha atuação como educadora popular me deu a oportunidade de fazer a sociologia como laboratório. Eu não queria a sociologia só na teoria. Eu quero entender isso na prática e aí levar isso para dentro de sala de aula, conversar com os alunos, e ter essa troca. Eu percebi que tinha como instrumentalizar isso de uma forma didática, de uma forma cotidiana.

ANA: Me parece que isso mudou, inclusive, a sua forma de encerrar o curso de Ciências Sociais, dado que você começou a atuar no pré-vestibular já no começo do curso.

BIA: Totalmente! Falo sempre com os meus amigos educadores para fazerem alguma coisa na área de educação popular. É totalmente diferente, é uma questão que você é afetado, mas também afeta.

E aí a gente começa a perceber que existem várias formas de produzir conhecimento e compartilhar conhecimento. Eu percebia como as didáticas eram diferentes. O professor de matemática de lá, por exemplo, não usava quadro, ele usava palito.

ANA: Para você, o pré-vestibular foi também um laboratório para observar as experiências dos outros.

BIA: Não era uma coisa segregada, sabe? Os professores podiam participar das aulas, assistirem às aulas, até mesmo fazer essas interpelações durante as aulas. Foi uma coisa muito de troca esse período. E eu via outras possibilidades para além do que eu acreditava ali como aplicação, como didática. Foi muito interessante mesmo, sou muito grata.

ANA: Augusto, como foi sua inserção no pré-vestibular?

AUGUSTO: Eu também tive essa coisa de querer retribuir de alguma forma. A oportunidade que eu tinha de estar estudando numa faculdade e ter o acesso ao conhecimento... Eu queria participar de uma forma ativa na comunidade, podendo compartilhar o meu conhecimento. É isso, uma noção comunitária de compartilhamento de conhecimento e de saberes. E, como a Bia, eu também não me sentia muito pronto.

E aí eu percebi que não se fica pronto de uma hora para outra. Assim como compartilhamos conhecimento, estamos também ali aprendendo um pouco na marra. Óbvio que tem teorias pedagógicas, óbvio que quando eu comecei a fazer as matérias de pedagogia de licenciatura tudo fez mais sentido. Mas eu acho que também tem uma parte do ensino que só se consegue aces-sar fazendo parte daquele dia a dia.

Comecei a dar aula junto com uma colega, a Éter. Acho que fez toda a diferença ter essa dinâmica de trabalhar em conjunto. Porque às vezes o que a Éter não sabia, eu dava uma força e

o que eu não sabia, a Éter dava uma força. Eu aprendi muito a acessar o conhecimento. Eu aprendi muito também a como dar aula, a como abordar determinados conhecimentos, especialmente quando se trata de temas delicados.

Eu também queria me aprimorar, me preparar um pouco para quando eu fosse dar aula em escola. Então, óbvio que ali no pré-vestibular, a gente está trabalhando com vidas e sonhos, né? Então, não é só um laboratório de experimentação, não pode ser só isso. Você precisa ter um foco. E toda vez que eu me preparava, toda vez que eu montava aula era sempre experiência nova. Foi um momento muito formador.

ANA: Estou entendendo que você enxergou desde o princípio a possibilidade de trabalhar no pré-vestibular como uma espécie de estágio, como uma espécie de preparação para a sua carreira como professor de sociologia da educação básica, mas também entendendo que tem ali uma especificidade, que eles têm ali um objetivo muito específico. Como você falou, sonhos. Eles têm seus sonhos profissionais de entrar na faculdade e tal. Eu vou aproveitar esse gancho para perguntar como é que vocês enxergam o papel da disciplina de sociologia no pré-vestibular. Tem diferença entre a sociologia no pré-vestibular e a sociologia no ensino regular?

AUGUSTO: Eu acho que tem, mas acho que depende do tipo de escola em que a gente está trabalhando. Se a gente for pensar um pouco nas escolas privadas – eu mesmo vim de uma escola privada que era muito conteudista, onde não se trabalhava a questão da imaginação sociológica. Foi uma coisa que eu tive que construir na faculdade. É óbvio que existem diferentes abordagens em diferentes escolas. No pré-vestibular há um objetivo também, mas eu não acredito só no conteudismo, sabe? Não acredito na forma de ensinar só conteúdo para ter uma educação sociológica efetiva. Você precisa estimular também

a imaginação sociológica, entender como funciona a sociologia, para aí sim conseguir entrar no conteúdo para os alunos entenderem, para os estudantes entenderem a importância da sociologia. Eu acho que é muito importante mostrar o caminho até chegar em um ponto específico do conteúdo. Porque, de outro modo, fica só o conteúdo pelo conteúdo. Fica gravado na memória só até o Enem e depois a gente não vai usar. Da minha experiência no colégio, da experiência do pré-vestibular, eu acho que dá para fazer uma mistura dos dois. Eu atuei também no PIBID. A gente atuou do Colégio Estadual André Maurois, que é uma outra perspectiva. Existe um apreço maior pela formação do indivíduo e da comunidade. Tive a oportunidade de atuar junto com os professores Juliana Leite e João Paulo Cabrera. Pude entender com eles que a sociologia pode ser ensinada de outra forma. A ideia de trazer autores contemporâneos, de trazer situações que eles vivam na realidade deles... Foi muito importante essa ideia de troca: você vai construindo conhecimento com os estudantes. A experiência no André Maurois me trouxe algo diferente do que eu tive no meu colégio, que não dava abertura para trazer exemplos do cotidiano. E trazer essa abertura é muito importante estimular a imaginação sociológica.

ANA: E para você, Bia, qual o papel da disciplina de sociologia no pré-vestibular? Tem diferença entre a sociologia no pré-vestibular e a sociologia no ensino regular? A abordagem tem que ser diferente, o papel da disciplina é diferente?

BIA: Eu acredito muito na ideia de fazer um mix de perspectivas educacionais. Eu acredito que, nas instituições de ensino regular, que não sejam pré-vestibulares, os professores, por conta da burocracia, têm outros fatores ali que atravessam a experiência deles. Eles não conseguem trazer a ideia que o pré-vestibular pode trazer, sabe? Porque a gente não tem tanta burocracia, tanta meta. Quando a gente está falando de ensino regular, existe isso, existe

planejamento de aula, existe o diário de aula, existe a questão da BNCC, existem várias coisas que você precisa cumprir. Isso não ocorre necessariamente no pré-vestibular. No pré-vestibular, quando montava as minhas aulas, óbvio que pensava em assuntos que estavam ali no cotidiano, no dia a dia, mas também tentava linkar com os assuntos presentes das últimas provas do ENEM. Quando a gente faz essa produção de aula no pré-vestibular, infelizmente é pensando muito nos conteúdos que caem no Enem. Eu não gostava muito de ficar agarrada a isso. Eu pensava em alguma coisa que estava em alta, que pudesse ser trazida para a sala de aula, mas que também pudesse ser utilizada como uma questão do ENEM. O ENEM não fala só sobre teoria, ele traz ali um texto e você vai entender o conceito, mas ele não diz que conceito é esse. Foi uma coisa que eu via muito com o Antônio Engelke, meu supervisor de estágio. Antônio foi um professor que eu via que tentava ao máximo dar o que ele podia para os alunos. O material dele não era material didático da escola, ele produziu o próprio material, usava imagens magníficas. Eu tenho a apostila dele até hoje guardada. Eu acho que existem mecanismos, por isso que eu falo do mix e usando o meio que o Augusto trouxe, porque é um meio termo. É um trabalho de artesanato, né?

ANA: Deixa-me ver se entendo: apesar de o ensino regular estar mais amarrado por questões do currículo, da base nacional comum curricular etc., e outras amarras burocráticas, ele também serve como fonte de inspiração. Vocês viram que mesmo dentro do ensino regular há possibilidades de práticas diferentes que os inspiraram. Vocês aprenderam com alguns professores do estágio coisas que puderam inclusive aplicar nesse ambiente que talvez seja um pouco mais livre, certo? Vocês enxergam o pré-vestibular como um ambiente um pouco mais livre para experimentação, especialmente de conteúdo. Mais de conteúdo ou mais de prática?

BIA: Eu acho que é mais de prática. É uma coisa mais autônoma, você vai tentando, assim, nas suas possibilidades.

AUGUSTO: Eu acho que, para o aluno, pode ser os dois. O Cabrera sempre fala que, cada vez que a gente dá uma matéria, cada aluno acessa uma portinha. Tem gente que entra na porta e se perde, tem gente que entra na porta e vai ter uma observação diferente do colega. Então, eu acho que tem gente obviamente que vai entender essa experiência de ter aula de sociologia como uma coisa puramente conteúdo e mesmo a gente buscando opções viáveis de ensino mais aberto, de entender o cotidiano, vai olhar para isso e vai falar “ah, talvez isso seja uma abordagem legal, mas eu só vou aprender isso para o Enem”. Tem gente que vai olhar e vai entender como uma prática. Tem gente que vai ter mais facilidade para colocar isso em prática.

ANA: Os alunos sempre têm interesses variados nas disciplinas, tanto no colégio quanto no pré-vestibular, mas o pré-vestibular tem uma coisa importante que a gente já mencionou: o pouco tempo para estudar. São pessoas que trabalham, então a gente tem que lidar com essa dimensão do tempo. E a sociologia tem essa especificidade de ser uma disciplina que não tem um espaço tão grande no ENEM. Como isso apareceu na experiência de vocês? A pressa dos estudantes, ou a percepção deles, eventualmente, de que a sociologia não era importante. Como é que vocês lidaram com isso? Ou isso não apareceu?

AUGUSTO: O tempo corrido é uma questão para preparar as aulas. A gente sempre tem que selecionar um pouco o que a gente vai lecionar. Mas eu acho que principalmente o que pega é o final do ano. Sempre tento dar uma amenizada na matéria no final do ano, momento em que eles estão mais preocupados com o ENEM. Eu trago conteúdos que talvez eles entendam como

mais interessantes e que eles consigam olhar com mais facilidade do que, por exemplo, pegar um Durkheim, pegar o Fato Social. Enfim, conteúdos que são importantes para o ENEM, mas que não são tão palpável quanto pegar uma Angela Davis, uma Lélia Gonzalez, movimentos Queer e coisas cotidianas. Obviamente tem um interesse a mais. Dá para perceber pela reação dos alunos o nível de interesse. Então, eu começo o ano dando conteúdo mais teórico. Óbvio, sempre tentando trazer para o cotidiano, para a realidade, mas eu começo dando sempre o conteúdo mais teórico e aí eu vou sempre puxando para o que é mais contemporâneo e justamente por uma questão de cansaço mesmo dos alunos. Mas nessa tentativa de lidar com o cansaço, às vezes a gente erra.

Eu caí no erro de dar um joguinho o Kahoot como forma de ensinar uma matéria específica, mais espinhosa. Depois disso eles nunca mais quiseram nada diferente. Eu tive alunos que todo dia perguntavam se ia ter Kahoot. E era só um tempo de aula por semana, né? Então, não dava para fazer Kahoot no final da aula, porque às vezes o final da aula é meio que o início da aula. A gente tem que fazer um tempo muito corrido para conseguir dar todo o conteúdo. Então, isso foi uma coisa que eu aprendi: que jogos nem sempre são uma boa ideia. Foi uma maneira de tentar fazer com que eles ficassem mais engajados. De um lado, foi interessante porque muita gente se sentiu mais engajada é muito legal ver eles acertando, verificando o resultado e aprendendo um pouco mais, fixando o conteúdo. Mas, por outro lado, também tem gente que vai que vai só se interessar pelo joguinho e não vai conseguir prestar atenção em mais nada. Então eu acho que tem que ser cuidadoso nesse sentido, abordar isso sem que eles dispersem demais.

ANA: Você está falando do uso do elemento lúdico, que a gente sempre discute nas aulas da licenciatura. Você acha tem um certo limite para ele, para a nossa disciplina, no ambiente do

pré-vestibular. Ele pode ter essa dupla característica, de virar um momento de relaxar mais do que de aprendizagem. E você, Bia?

BIA: No início, no meu primeiro ano, eu criei como um desafio para mim: eu preciso mostrar para eles que sociologia não é chato. No primeiro dia das apresentações, que sempre acontece, eu não pergunto sobre o curso que a pessoa quer, não pergunto qual a faculdade, que é uma coisa que os professores costumam perguntar no primeiro dia de aula do pré-vestibular. Eu pergunto qual música está ouvindo atualmente, qual série, livro, essas coisas assim, para entender mais ou menos do que eles gostam. Em uma ocasião, uma aluna perguntou: “Mas por que você quer fazer isso? Não estou entendendo?” Aí eu falei, “calma, calma que vai chegar um momento”. Essa mesma aluna falou que gostava do livro “O menino do pijama listrado”. Muitas aulas depois, eu usei esse livro para falar sobre diferentes narrativas possíveis sobre um determinado fenômeno. Foi uma forma de trazer a atenção daquela aluna para a aula, mostrar como a sociologia se comunica com as coisas que ela gostava.

Uma parte importante dos pré-vestibulares são os simulados. Eu combinava com eles de eles resolverem as questões em casa e depois fazer novamente juntos em sala de aula. E aí eu percebia que eles ficavam discutindo muito sobre a aula, aulas passadas. Eu comecei a perceber que existia uma possibilidade ali de fazer uma didática entre pares, estudo entre pares. Tirei essa ideia de uma oficina que fizemos enquanto eu estava no PIBID.

E aí, quando eu fiz isso com eles, eles falaram: “Bia, mas a gente vai ficar se humilhando, a gente vai ficar mostrando que a gente errou, isso é errado, não quero fazer isso, de ficar mostrando meus pontos fracos para outra pessoa”. E assim, nesse ano foi muito engraçado porque a maioria queria a área da saúde. Era como se fosse uma sala de competidores. Eles estavam ali lidando com uma pessoa que estava disputando praticamente a mesma

vaga. Isso foi muito complicado, porque toda vez que eu tentava fazer essas atividades em grupo ou em dupla, eles falavam: “Professora, mas aí é meu concorrente, não tem como!”. Eu falando: “Gente, mas eles têm N faculdades, N cursos da área da saúde, vamos com calma”.

É importante falar que os alunos do pré-vestibular de Rio das Pedras são em grande parte alunos que já saíram do colégio há alguns anos e que, em geral, trabalham. No meu primeiro ano lá, as aulas de sociologia eram aos sábados, depois do almoço. Era uma loucura. As turmas voltavam do intervalo para o almoço super vazias e eu olhava no primeiro tempo, 40 alunos. Na minha aula, 10, 5 alunos. Um dia que eu troquei o horário da minha aula. Decidi fazer isso de propósito para ver quantos alunos apareciam. Tinha alunos que eu nunca tinha visto no ano letivo.

Eu lembro de um menino que falava que tinha aversão à sociologia. Ele achava que não servia para nada. Falava que, porque na favela tudo estava tudo errado, com a presença de milícia e tudo o mais, não fazia sentido falar em sociologia ali. Ao que eu respondi que a Sociologia tentava justamente explicar esse tipo de coisa. E aí eu indiquei um livro para ele sobre a questão das milícias e tal, também trouxe uns trechos do livro ***A utopia da comunidade: Rio das Pedras, uma favela carioca***, organizado pelo professor Marcelo Burgos e tentei falar sobre a relação entre a presença das milícias e ausência dos serviços públicos.

Quando vai chegando perto da prova do ENEM, as aulas vão esvaziando ainda mais. Eu achava que não estava encantando meus alunos. Mas os colegas veteranos do pré-vestibular me ajudaram a compreender que havia outros fatores.

Esses alunos precisam cuidar da casa, eles precisam fazer comida, eles precisam fazer várias coisas. Não é que o estudo não seja prioridade, mas é porque se eles deixam de fazer as outras coisas, eles não conseguem viver. É uma coisa sufocante. Eu já estive nesse lugar de olhar o estudo dessa forma, porque o estu-

do é uma coisa que demora para dar resultado. Mas, quando dá, é brilhante. Mas você vai fazendo, vai cavando um buraco. Não consegue ver uma saída. Então, é preocupante quando estamos falando sobre pessoas periféricas. Elas estão ali olhando para o estudo, mas tem, no ladinho, o mercado trabalhando falando “ô, você vai ganhar um salário-mínimo, você vai ter FGTS.” Eu lembro de uma aluna que queria estudar enfermagem na UERJ. Só que ela estava trabalhando com uma coisa que não tinha nada a ver com a área da saúde. E ela falou que achava que ia largar o pré-vestibular porque iriam assinar a sua carteira. Falei para ela que, no início, o estudo pode não ser uma coisa segura, mas quando você vai olhando, é uma realização mesmo, principalmente quando estou falando de pessoas periféricas. Estou usando a minha própria narrativa, porque por muito tempo fiquei pensando no sentido da universidade na minha vida. Depois de um tempo, eu fui vendo as coisas acontecendo e entendi que aqui é meu lugar. Eu gosto de estudar, isso faz meu olho brilhar, sabe? Minha alma acender. E aí eu trazia textos do ENEM e perguntava para eles sobre o que o texto estava falando. Pedia que eles criassem perguntas sobre os textos. Depois líamos a questão do ENEM e ficávamos refletindo juntos sobre as alternativas. E era sempre muito lindo quando eles acertavam.

Eu ainda moro em Rio das Pedras. Sempre encontro meus alunos. Eles falam “Bia, obrigado, porque a sua aula era sociologia, mas eu conseguia trazer pra questão de história, pra questão de filosofia, pra questão de Português”. Uma menina falou sobre a última redação agora do ENEM. Ela disse “Bia, quando você falou sobre questões raciais, na hora, quando eu li, eu falei, cara, eu não vou decepcionar a Bia”. Dá uma sensação de que está funcionando de fato.

Mas não é fácil manter o engajamento. Nas minhas aulas, às vezes tinha alguém no celular, na biblioteca... E eu meio que ia tirar satisfação quando eles iam para a biblioteca. Perguntava sobre o que eles estavam lendo e falava que o livro tinha a ver com a aula

de sociologia também. Sempre fazia essas costuras. Por isso que eu falo que é muito trabalho de artesão. Um trabalho que também tem que costurar as trajetórias de vida deles.

ANA: Para terminar a nossa conversa, eu queria que vocês lembrassem de alguma situação em que vocês tiveram que lidar com um dilema em sala de aula. Um dilema, por exemplo, é juntar as exigências do oficial, juntar a exigência do Enem com as necessidades específicas do aluno. Ou quando temos que trabalhar temas sensíveis. Às vezes você toca um tema que às vezes é muito caro aos alunos, mas você tem um tempo curto e tem que pensar no Enem. Então, queria que vocês pensassem em algum tipo de um confronto que aconteceu ou um tema que foi muito difícil e que estratégia usaram para contornar ou como lidar com esse dilema?

AUGUSTO: Assim, eu acho que uma matéria que foi relativamente difícil de apresentar foi quando eu falei sobre Foucault, sobre sexualidade. Então, uma aluna começou a relatar um caso de abuso sexual que aconteceu na escola dela e que foi abafado.

Foram duas dificuldades. Por um lado, é sempre difícil lidar com essas experiências que tocam em experiências dolorosas dos alunos. Por outro, foi difícil fazê-los entender que o sentido que Foucault estava usando para o termo repressão não era o mesmo que eles estavam entendendo naquele caso – que repressão, no sentido foucaultiano, não era abafar um caso de abuso, não deixar que se falasse do caso de abuso.

Se instalou um clima tenso na sala. E eu tive que me esforçar muito para explicar que não era só sobre isso que o Foucault estava falando. E eu não estava preparado para falar sobre aquilo em sala de aula.

E ao mesmo tempo eu tinha que falar sobre o conteúdo de uma forma que eles entendessem o que estava sendo falado. Não só trazendo exemplos da realidade deles. Porque o Fou-

cault é um pouco mais abstrato. Foi um dilema meu sentir essa diferença entre o conteúdo e a realidade dos alunos e de tratar de um assunto tão complicado. Eu acho que tem que ter um preparo mental, um preparo pedagógico para conseguir abordar determinados assuntos que eu ainda não tinha.

ANA: E esse é um tema que costuma aparecer nas aulas de sociologia, né? A gente lida com as diversas formas de violência. É difícil não trazer alguma experiência individual, seja com assédio, com violência sexual, com racismo, com violência de gênero em geral. Precisamos pensar em caminhos, porque em geral vai aparecer, não é algo raro de aparecer na aula de sociologia. E você, Bia?

BIA: Aqui em Rio das Pedras a gente estava passando por uma situação que era a questão entre o conflito da milícia e o tráfico. Existe uma coisa na comunidade que é a questão da fofoca e dos grupos. Então todo mundo estava passando informações que não necessariamente eram verdades. E aí numa terça-feira à noite mandaram mensagem e começou a se espalhar dizendo que teria operação e tentativa de invasão. Era como se alguma pessoa do Terceiro Comando tivesse enviado uma mensagem dizendo “ah, moradores, fiquem em casa porque na quarta-feira a gente vai invadir”. E a minha aula era na quarta, isso foi mandado na terça-noite. Eu já pensando “os alunos não vão, os alunos não vão”. Aí recebi uma mensagem da coordenadora de um dos pré-vestibulares falando “não existe isso, os alunos vão ter aula de qualquer jeito. Os professores estão sendo orientados a darem chamada, a dar falta caso os alunos estejam ausentes.” Lembro que foi um terror, porque eu também vivo aqui, então eu também poderia ser prejudicada naquele momento. Estava conversando em aula sobre democracia, aí um dos meninos falou “Professora, mas como você quer falar de democracia se a própria coordenação não consegue fazer com que a gente converse para tentar achar

uma possibilidade?” E essa questão da coordenação já estava acontecendo há um tempo. Isso foi o estopim, porque já estava perto de acontecer o Enem, eles não queriam se prejudicar, mas também não queriam colocar a vida deles em risco.

A questão da milícia, a questão do tráfico, colocam muitas complicações. Um dos alunos ficava escutando funk de facção. Eu ficava muito preocupada com ele. Porque é uma área dominada pela milícia, né? Eu falava “Pelo amor de Deus, meu filho, usa um fone! Eu te dou um fone, mas não faz isso”. E eu fui chamada muitas vezes a atenção da coordenação porque eu tinha essa relação, eu me preocupava com a relação com os alunos, eu trazia as questões do dia a dia para dentro da sala de aula.

Enfim, nesse período, a questão da milícia, do tráfico, no último ano que eu estava lá, era muito presente. A gente tinha muito essa cautela de falar sobre as coisas.

Eu lembro que tinha um dos meninos que ficava falando que democracia não funciona. Teve um episódio em que os ambulantes foram removidos de uma área em que eles atuavam, sem aviso prévio. E aí eu falando sobre democracia, sobre cidadania e direitos, e a eles falaram “Professora, que direito é esse? O dinheiro que foi investido da minha mãe foi para o ralo, eu não sei como que vai ser agora, porque a minha mãe não quer mais trabalhar, ela não quer tentar mais trabalhar aqui no Rio das Pedras”. E eu falando “Gente, eu sei que é muito complicado. Mas, assim, é conseguir entender o que a gente pode pensar a partir dessas coisas. Não necessariamente eu vou conseguir trazer isso no conteúdo para vocês, mas a aula é justamente isso. A aula não termina quando dá 10 horas e eu falo, gente, tchau, até a próxima quarta. É uma aula que é contínua. Não necessariamente essa aula vai ser ligada à outra, mas essa aula vai ser contínua porque ela vai continuar coexistindo ao modo que você vai existindo, assim, você vai conseguir compreender ou não a partir da sua vivência.” E era muito complicado, porque eu falava, avançava uma coisa, aí acontecia outra coisa na semana seguinte, aí parecia que eu andava três passos pra trás, sabe?

E eu bati muito a cabeça com a coordenação nesse ano, eu falando “Pelo amor de Deus, não pode fazer isso, vocês querem penalizar, mas vocês não estão entendendo o território, o que está acontecendo agora.” Não adianta eu falar em sala de aula uma coisa se a coordenação faz uma coisa totalmente diferente, assim, a minha aula não consegue andar. E quando eu falava isso com eles, eles questionavam também.

ANA: Me parece que você enfrentou uma coordenação que não entende os dilemas e de uma realidade social que está sempre tensionando os conceitos. Eu entendi que você arrumou um jeito de falar tanto sobre democracia e também sobre letramento digital, por exemplo, a nossa responsabilidade com aquilo que a gente transmite e tal, que a gente repassa, isso é bem importante.

Relato sobre a experiência no pré-vestibular comunitário (PVC) - Éter Monteiro Mesquita Marques

Decidi entrar no PVC de um modo relativamente desinteressado em relação a questões de carreira profissional. O que mais me interessava era a possibilidade de dar aula pois sempre gostei de exercitar minha didática e oratória, seja para de fato ensinar alguém ou para apresentar trabalhos orais. Entretanto, acabei formulando uma justificativa um pouco mais utilitária para a minha participação, vendo o ganho da experiência profissional como algo que poderia me ajudar futuramente no quesito profissional.

Quando comecei a dar aula, lembrei do quão cansativo pode ser o exercício de ensinar, em um sentido físico e corporal do termo. O cansaço não vinha da dificuldade de fazer os alunos prestarem atenção ou algo do tipo, uma vez que o comportamento da turma não era tão agitado e impulsivo. Pelo contrário, sentia que faltava mais engajamento por parte da turma, que todos estavam sempre calados sem demonstrar muito interesse ou realizar intervenções

na sala de aula. Às vezes eu perguntava o porquê dessa suposta apatia, e geralmente recebia a resposta por parte dos alunos de que estavam muito cansados, principalmente pelo horário da aula ser o último do dia. Na minha experiência em 2023, meu primeiro ano no PVC, costumava ver os slides antes da aula com o Augusto, que dava aula junto comigo na mesma turma, baseando as aulas na exposição dos slides, sem usar outros recursos.

Já no meu segundo ano lecionando no PVC, senti um maior engajamento por parte da turma nas aulas, o que pode indicar uma turma com uma atitude diferente em relação às aulas, ou que os recursos didáticos que venho empregando estejam surtindo em melhores efeitos. Atualmente, uso tanto os slides quanto o quadro nas aulas. Creio que o quadro faz com que os alunos prestem mais atenção na aula por estarem acostumados com seu uso. Tenho buscado também uma abordagem mais pessoal e por vezes mais descontraída durante as aulas, visando engajar o humor e as conversas que percebo em sala. A principal questão que vem tolhendo a melhora do meu desempenho nas aulas é o tempo, sinto que não tenho conseguido arranjar tempo para planejar as aulas e buscar inovar nas metodologias do ensino, o que me faz ser relativamente monótono no modo de ensinar, o que busco balancear com uma atitude mais didática, dinâmica e bem-humorada para não reproduzir a monotonia e mesmice das aulas.

Considerações finais

Conscientes dos limites de se tirar conclusões muito amplas a partir do relato de apenas três licenciandos, gostaríamos aqui de apontar para algumas reflexões que acreditamos servir para ampliarmos o debate sobre o papel dos pré-vestibulares comunitários na formação inicial de professores.

Seguindo os relatos aqui apresentados, pode-se inferir que a experiência nesse ambiente de aprendizagem oferece possibilidades de experimentação que são menos possíveis tanto nas experiên-

cias dos estágios quanto do PIBID. Isso porque, além de os professores voluntários terem mais autonomia, uma vez que são eles os responsáveis pelas aulas que ministram, estão menos limitados por questões que os licenciandos aqui mencionados chamaram de “burocráticas”. Ao que parece, contribui para isso também o ambiente de maior colaboração entre professores de diferentes disciplinas.

Embora se ressalte o pré-vestibular comunitário como esse ambiente de experimentação, mais flexível que o ambiente escolar tradicional, vale mencionar que muito do que se traz para o pré-vestibular foi aprendido também durante o estágio e o PIBID. Pode-se depreender daí uma interessante interconexão entre esses três contextos de prática que conformam a formação inicial desses licenciandos. Isso abre uma discussão valiosa quando se pensa nos esforços recentes de melhor estruturar as atividades de extensão nas instituições de ensino superior brasileiras. No âmbito das licenciaturas, os pré-vestibulares comunitários podem e devem ser um canal para o exercício dessas atividades. Há que se pensar em disciplinas e projetos que reflitam explicitamente sobre as necessidades desse ambiente específico, seja em termos de métodos, seja em termos de materiais didáticos.

Por fim, tratando especificamente da sociologia, é inegável que se trata de uma disciplina que enfrenta desafios específicos nos pré-vestibulares comunitários. Como se disse, muitos alunos tiveram pouco ou nenhum contato com a disciplina anteriormente e grande parte a enxergam como pouco central para a obtenção de um bom resultado no ENEM. Acreditamos que, como no Ensino Médio, a disciplina de sociologia no âmbito dos pré-vestibulares comunitários tem o condão de conferir ferramentas teórico-metodológicas para que os alunos compreendam melhor as relações sociais em que estão inseridos e que isso é parte fundamental de uma formação de sujeitos autônomos e críticos. Observamos também que, mesmo quando pensamos de forma bastante focada no resultado nas provas do ENEM, trata-se de uma disciplina que traz

elementos que são úteis para toda a prova de ciências humanas, bem como fornece base para a elaboração das redações, uma vez que quase sempre são demandados dos candidatos conhecimentos e formas de argumentar sobre temas sociais que perpassam profundamente aquilo que se discute nas aulas de sociologia.

REFERÊNCIAS:

BRYM, R. J. [et al]. **Sociologia: sua bússola para um novo mundo.** – Capítulo 1 – “uma bússola sociológica”, pág. 1-24, São Paulo: CENGAGE LERANING, 2008.

(Re)Pensando práticas pedagógicas no pré-vestibular comunitário da PUC-Rio

Vitor Azevedo Abou Mourad¹⁹ e Leila Santos Vieira Dias²⁰

Sabe aquele momento que divide sua vida em um antes e um depois? Para contar essa história, preciso voltar no tempo, ainda que brevemente, e descrever o que antecedeu esse instante. Meu nome é Leila, tenho 44 anos, mas vou levá-los de volta à época em que estudar tinha um significado tão denso quanto a névoa de uma manhã fria.

Meus pais, vindos de famílias muito humildes, carregavam consigo a textura áspera da vida. Um estudou até a segunda série, o outro até a quarta, o que hoje corresponderia ao terceiro e quinto ano do ensino fundamental, respectivamente. Eles sempre diziam, com uma voz carregada de esperança e preocupação: “Você precisa estudar para ser alguém na vida.” Mas não sabiam o quão hostil era o ambiente escolar para mim. As manhãs, das 7h às 12h, eram pesadas, com o peso de fórmulas, regras, datas comemorativas, estados, regiões, capitais... Tudo era uma repetição monótona, sem sabor e sem cor.

Decorar tornou-se minha estratégia inconsciente para sobreviver. Eu não construía, apenas reproduzia. A resposta certa, o silêncio esperado, a memorização para as provas. Contudo, em meio a essa rotina sem cor, algumas professoras conseguiram trazer brilho às aulas, despertando em mim o interesse pelo aprendizado. Todavia, a maioria das aulas era monótona, desprovida de vida.

Eu amava ler, e minha mãe, sempre que possível, levava minha irmã e eu para as contações de história na biblioteca infantil da Casa de Rui Barbosa - RJ. Quando ela se tornou sócia da biblioteca, passei a pegar um livro por semana para ler em casa, um dos meus maiores prazeres.

Com a separação dos meus pais, minha mãe precisou trabalhar fora para sustentar três filhas. Assim, entrei no mercado de trabalho, e meus dias foram preenchidos por uma mistura amarga de estudos, trabalho e afazeres domésticos. Ir à biblioteca já não era mais possível. Concluí o ensino médio em 2000, e a universidade deixou de ser uma possibilidade, menos ainda uma prioridade. O tempo passou...

Vinte anos depois, o mundo foi envolto pela névoa densa da pandemia de Covid-19. Foi uma época sombria, com o aumento alarmante de óbitos. A busca por uma vacina se tornou urgente, mas, inicialmente, o isolamento social foi a medida adotada para conter o contágio. Perdemos muitas pessoas queridas. E foi nesse cenário, com o gosto amargo da perda na boca, que comecei a refletir sobre minha vida. Percebi que não tinha memórias de algo que tivesse feito por mim, de um sonho realizado. Voltei ao desejo juvenil de ser universitária e fiz uma promessa a mim mesma: se eu sobrevivesse a esse período, me moveria em direção a esse sonho.

Com o surgimento da vacina e a flexibilização do convívio social, a máscara se tornou um acessório indispensável, enquanto retornamos ao convívio social, inicialmente tímido e incerto. Foi então que contei ao meu marido e aos meus filhos sobre minha decisão de voltar a estudar. Falei com meu marido sobre o ano árduo que eu enfrentaria, e ele me apoiou, dizendo que eu deveria me permitir esse momento. Todos entendemos os sacrifícios envolvidos: eu não estaria tão presente em casa, e parar de trabalhar não era uma opção.

Comecei a procurar um pré-vestibular comunitário. Me indicaram um no CIEP Ayrton Senna da Silva, na Rocinha, mas, ao tentar contato, descobri que o curso não existia mais. Ao continuar minha busca, percebi que as inscrições para os cursos haviam encerrado. Já me preparava para me inscrever no ano seguinte quando, numa conversa com minha amiga Keyla, ela mencionou o Pré-Vestibular Comunitário da PUC-Rio (PVC PUC-Rio), então chamado Seja Mais. Inscrevi-me no último momento possível. O processo

seletivo era desafiador: uma entrevista on-line e uma semana de nivelamento, tudo enquanto minha mente fervilhava. Uma batalha ecoava em minha mente. O dia se desenrolava entre um turbilhão de questionamentos e respostas, um misto de incertezas que pulsava como um coração ansioso gerando medos que sussurravam e esperanças que brilhavam. Perguntava-me: por que eu seria uma das selecionadas? Logo eu, aos 40+ e distante da sala de aula por duas décadas. Quais seriam as minhas chances? E num estalo de clareza, a resposta surgia: e por que não? Se a oportunidade vier, só aproveita.

No dia da entrevista, entrei em uma ótica e pedi para usar o Wi-Fi. Eu precisava dar um jeito, e todo esforço valeria a pena. Quando fui selecionada, entendi o quanto seria difícil. Durante a semana de nivelamento, o sinal de Wi-Fi era instável, e o início das aulas presenciais trouxe um novo desafio: a maioria dos alunos era muito mais jovem. Senti medo de falar, de tirar dúvidas, e enfrentei outro inimigo: o sono. Acordava todos os dias às 5h da manhã para levar as crianças à escola, trabalhava o dia inteiro e ia diretamente para o pré-vestibular. Voltar para casa à noite era outro desafio, pois os ônibus e vans estavam sempre lotados. Muitas vezes, eu e meus companheiros subíamos a Rocinha a pé. Chegava tarde, as crianças já dormiam, e eu apagava de cansaço por volta da 1h, pronta (ou não) para recomeçar já às 5h.

Foram muitos os obstáculos e desafios, a idade, o cansaço, a rotina do dia a dia, lembrar dos conteúdos de anos, contudo nem tudo é sobre dores. Ao retornar à sala de aula, fiquei positivamente surpreendida. A antiga educação, que antes era apenas baseada na memorização e repetição mecânica, se transformou, passando a fazer sentido e me trazendo uma possibilidade de conseguir alcançar meu objetivo. Cada aula, cada professor trouxe uma nova luz, uma nova cor ao aprendizado. Era uma educação transformadora, que reverbera em mim como uma melodia que finalmente encontrei o ritmo certo para dançar. As aulas impactaram profun-

damente meu ser, e todo o esforço que estava sendo feito passou a ter um significado ainda mais profundo.

Regressar à sala de aula me trouxe felicidade, houve muitas coisas que alimentaram meu sonho de passar no vestibular. Os professores eram diferentes, davam aulas de uma maneira tão especial e inovadora que o pré-vestibular deixou de ser apenas um lugar preparatório. Tornou-se uma nova experiência de ensino-aprendizagem, tão profunda que, ao fim do ano, eu era outra pessoa. E aquela que chegou na sala se sentindo “Triste, louca e má” vê cores nas cinzas. Aquela que não gostava de ser comparada à Anastácia, sente orgulho de sua negritude (pela primeira vez) ao ouvir o outro lado da história, nas aulas de História do Brasil. Essa metamorfose foi alimentada (e continua sendo) pela educação e pelos educadores que ressignificam a minha relação com o saber. Eles não só me ensinaram, mas também me inspiram e iluminam os meus caminhos na minha prática docente. Esqueci de compartilhar... Eu passei!!!

Ainda impactada pela educação, dou início à minha vida acadêmica. Tudo é tão novo, especialmente o fato de ter passado no vestibular para Pedagogia. Quando você vem de uma cultura social de “nãos”, alcançar um “sim” é quase inacreditável. Essa conquista é tão maravilhosa que sinto a necessidade de compartilhá-la com outras pessoas. Desejo criar possibilidades que proporcionem a mesma experiência para outras pessoas. Por isso, me tornei voluntária no PVC PUC-Rio no ano seguinte (2023). Na primeira reunião com os voluntários do PVC, senti um misto de nervosismo e entusiasmo ao perceber que, ao meu redor, estavam meus próprios professores. Era o momento de enxergar o outro lado da moeda. A reunião começou, e, conforme os temas eram discutidos, percebi que os professores possuíam diversas visões e posicionamentos sobre as aulas, os alunos e a gestão.

No entanto, senti falta de uma discussão mais profunda sobre a aprendizagem dos alunos e sobre como melhorar o nú-

mero de aprovações e, principalmente, o que poderia ser feito para a formação humana de cada indivíduo. Fiquei pensando se deveria falar algo, e como poderia fazer isso, afinal, eu só tinha a perspectiva e a vivência de aluna. Mas foi exatamente essa experiência que me empoderou e encorajou. Eu seria a voz dos alunos, e isso estava muito vivo dentro de mim. Revirei minhas memórias e comecei a lembrar das conversas com meus amigos do pré-vestibular sobre os conteúdos de que sentíamos falta e os professores com boa didática (mesmo sem saber exatamente o que essa palavra significava, eu adorava a expressão).

Ao pensar na EJA, penso que as práticas docentes vão além da transmissão do conhecimento, pois, para mim, foi um espaço de transformação e inspiração. As propostas trazidas aos professores são oriundas de um olhar crítico sobre ensino-aprendizagem de acordo com o perfil de alunos que procuram essa modalidade.

A partir daqui, conversei com o Vitor, que foi meu professor no PVC e que, desde 2022, coordena o projeto. Um educador que não somente ensinava os conteúdos, mas cultivava um ambiente de respeito e motivação onde me senti vista, valorizada e capaz de alcançar meu sonho e objetivo: ingressar na universidade.

LEILA: Vitor, quando você descobriu que era um educador?

VITOR: Eu acho que foi quando eu era criança, quando uma das minhas brincadeiras preferidas era brincar de dar aula para os meus bonecos e os bonecos das minhas irmãs. E às vezes também para boneco nenhum, para a minha cabeça mesmo, que inventava pessoas no cômodo e falava que queria dar aula para elas. Além disso, eu sempre observava, muito atento, os professores que tinha na escola, com uma admiração de querer fazer o que eles faziam. Então, foi aí que fui construindo a vontade de

ser professor: pela admiração dos meus, pelas “provas” que eu fazia para minhas irmãs mais novas e pros bonecos...

Porém, em 2018, parou de ser uma brincadeira e passou a ser sério. Foi quando entrei no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/CAPEs), atuando numa escola municipal no Leme. Ali não tinha como brincar, era gente, eram alunos sérios, tinha aluno ali que tinha praticamente a minha idade - eu estava com 18 anos, tinha um aluno que tinha quase 18.

Então não era tanto mais sozinho, tinha responsabilidade, mas tinha o afeto, tinha a emoção de estar fazendo diferença ali e, principalmente, de querer estar ali. E naquela época eu estava no segundo período da Licenciatura - em Letras -, então pude aprender muito na prática. Acho que a maior escola foi a escola, onde mais eu aprendi.

LEILA: E aí você acha que isso te motivou a vir para o pré-vestibular comunitário? Porque, assim, este era o ponto que eu queria chegar: os alunos de um pré-vestibular comunitário, eles vêm de uma realidade que tem muitos déficits; mas eu acredito que um professor, para ele se dispor, para esse público, ele acredita que, no final de um ano, aqueles estudantes vão ingressar no ensino superior. Mas qual a maior motivação?

VITOR: A maior motivação, para mim, era fazer parte da realização dos sonhos dos outros. A minha história aqui com o Pré-Vestibular Comunitário da PUC-Rio é anterior ao meu começo nele. Eu lembro que, quando eu entrei na PUC em 2018, no primeiro dia, na recepção de calouros, eu participei de uma palestra de apresentação de vários projetos, dentre eles o PVC. Na época, eu fiquei muito interessado em participar, já queria logo começar, com o sonho de mudar o mundo, mudar a educação e participar de projetos de voluntariado. Porém, na época, as minhas

aulas na universidade eram à tarde, e o PVC era à noite; como eu morava longe, acabou não acontecendo naquela vez.

Passado um tempo, em 2021, durante a pandemia de Covid-19, eu recebi, num grupo do WhatsApp, que estavam precisando de professor de Redação. Como as aulas estavam sendo remotas, entrei em contato e comecei a lecionar no projeto. Ali, foi a confirmação de que era para ter sido, naquele momento, após a experiência do PIBID, com outra visão sobre ensinar e aprender. Dessa maneira, quando entrei no pré, eu estava no começo do Programa Residência Pedagógica (CAPES), voltado para a formação de professores. Então, acho que a bagagem que eu tive na escola, na escola pública, foi uma preparação para o que eu encontrei no PVC, evitando que fosse uma participação muito iludida, deslumbrada.

E hoje tenho muito orgulho de coordenar esse projeto que, desde 2011, vem transformando muitas vidas, não só dos estudantes que por ele passaram, como também dos voluntários. Nos últimos anos, o PVC tem atendido cerca de 160 estudantes, em dois turnos (tarde e noite), contando com muitos esforços da PUC-Rio para que ele possa crescer cada vez mais, desde a Pastoral Universitária Anchieta - que o mantém desde o seu início - até parceiros que possibilitam acesso à refeição gratuita, uso da biblioteca, impressão de materiais didáticos, cessão de salas de aula da própria universidade etc.

Aproveitando a sua pergunta, Leila, hoje, estou vendo que você está com uma blusa escrita “Lute como uma professora”. Para você, o que significa ser reconhecida como professora? Lembro que, há algumas semanas, você me contou que foi chamada, pela primeira vez, de “professora”. O que significa isso para você?

LEILA: Fiquei muito emocionada. Parecia que eu estava recebendo o Oscar.

VITOR: E como que foi isso?

LEILA: Há uns anos, eu fiz parte de um projeto de alfabetização de adultos. Na verdade, eu nem sabia direito o que estava fazendo, mas sempre gostei e buscava ajudar as minhas amigas, trocando conhecimentos com elas.

Já a minha vontade de ser professora vem muito da relação dos professores que marcaram a minha história, desde a infância, adolescência, da relação que eu tive com eles. Foram eles que me incentivaram a ler, e através da leitura eu tive acesso a outras culturas e pude viajar para tantos lugares. E, também, claro, no pré-vestibular comunitário. Quando eu vim para o PVC, a impressão que eu tive é que eu tinha voltado para uma outra escola, porque o que eu tinha aprendido, na época em que eu era criança, tinha mudado completamente. A história não tinha mudado, mas a maneira de contar as narrativas era totalmente diferente, e que faz total sentido. Por isso, tinham muitas coisas, na época de escola, que não me atraíam.

Quando eu cheguei no PVC, eu me permiti viver aquilo, querendo aproveitar todas as oportunidades. De início, pude ver que os professores estavam dando o melhor que eles tinham para a gente e acreditando na gente. E eu também percebi uma diferença na relação com os professores. Quando eu estava na escola, o professor estava no lugar do detentor do conhecimento, acima dos alunos. Agora, quando voltei a estudar, me deparei com o professor querendo saber o que eu tinha para dizer. Aí percebi que a relação é completamente diferente, e o quanto que isso enriquecia as aulas.

Mas voltando à sua pergunta, Vitor, ano passado, fui fazer o primeiro estágio, que era de gestão escolar, numa escola municipal. E assim, eu sempre gostei de mural de escola, né? E, nesse período na escola, eu fiz muito mural. E quando eu olhava, assim, eu sempre tentava identificar qual o sentido, o que o mural estava tentando transmitir. Num dia desses, eu estava

fazendo mural, e tinha alguém na escola chamando “professora, professora, professora”. Só que podia ser qualquer pessoa. Eu comecei a procurar a professora, porque, no entanto, o aluno seguia chamando-a. E aí, em um determinado momento, eu fui olhar para a pessoa, para tentar procurar ainda, e eu descobri que ele estava falando comigo. Foi ali que a ficha caiu, e eu tive que dar uma segurada. Fiquei muito emocionada, afinal o professor tem um papel muito importante, né? Porque o professor é um formador de opinião, é alguém que contribui significativamente na vida das pessoas. Então, carrega tudo o que essa palavra significa pra mim: ser um super-herói, uma pessoa que contribui com possibilidades de vida e de existência de outras pessoas... E, aliás, isso ter acontecido antes de eu estar formada foi muito significativo, muito emocionante ao mesmo tempo.

VITOR: Leila, hoje em dia, você, além de cursar Pedagogia, é voluntária no mesmo pré-vestibular comunitário da PUC-Rio, o mesmo em que você estudou. Quando alguém te pergunta o que é o pré-vestibular comunitário, como você costuma definir?

LEILA: Em uma palavra, acho que o mais próximo seria “possibilidades”, no sentido bem amplo da palavra mesmo, porque não é só possibilidade de você investir, sabe? O negócio vai além. Eu vejo que as práticas do pré-vestibular comunitário contribuíram tudo que eu pensava, sobre cidadania, existência mesmo, sociedade etc.

O pré-vestibular trouxe muito esse olhar também, para refletir sobre questões do mundo, como e por que a sociedade se organiza assim, o que é possível de mudar... Então, ao mesmo tempo em que eu estava tendo uma oportunidade de fazer as provas para poder pensar nesse universo, isso foi me modificando como pessoa também e me fez entender tanta coisa... Eu estava me transformando como pessoa e cidadã.

Dessa forma, quando uma aula te leva a refletir, primeiro sobre a sua existência, depois sobre o mundo, isso não é transformador. Eu falo de possibilidade por isso, assim, só é possível porque, às vezes, não é uma aula inteira, mas uma palavra que fez algum sentido pra mim.

Além disso, ver o esforço dos professores me fazia querer retribuir algo a eles, fazer valer a dedicação que tinham conosco. Então, o Pré-Vestibular Comunitário pra mim foi um leque de possibilidades não só de conteúdos formais, mas de vida.

VITOR: E quando a gente fala em pré-vestibular comunitário, é importante lembrarmos que é um espaço de educação muito diferente daqueles que vemos nos cursos de licenciatura, por exemplo. Eu fiz licenciatura, assim como você, Leila, e, mesmo sendo um curso atualizado, pouco era falado sobre o estudante adulto, muito menos sobre pré-vestibulares comunitários. Normalmente se prepara o licenciando para as crianças e os adolescentes, deixando de lado os adultos. E, quando levanto essa pauta, levanto a pauta da EJA (Educação de Jovens e Adultos), afinal o público dos pré-vestibulares comunitários é composto por jovens e adultos. No caso dos PVCs, mesmo com uma heterogeneidade dos perfis, é comum encontrarmos pessoas que estão afastadas da educação formal há algum tempo, necessitando conciliar o desejo de retomar os estudos com as obrigações (dentre elas, rotina doméstica e trabalho). Além disso, a condição socioeconômica costuma ser um critério para entrada nos PVCs, de modo a priorizar aqueles que não tiveram tantas oportunidades em suas trajetórias.

Acho importante delimitar esse perfil do público, pois é esse público, em sua maioria, que o professor (normalmente voluntário) encontra nos PVCs. E, por isso, é fundamental que o professor, sobretudo aquele que vem de uma realidade diferente da dos estudantes, desenvolva um relacionamento empático, acolhedor e compreensivo. Nesse sentido, consideremos um

exemplo clássico quando se fala da EJA: o dever de casa. Muitos estudantes de PVC trabalham oito horas diárias e, à noite, participam das aulas. Se todos os professores passarem um dever de casa por semana, será que esse estudante conseguirá realizar? Consideremos, ainda, que ele deve reservar parte do seu tempo para lazer e descanso. Então... o professor, nesse ambiente, deve repensar suas práticas, não apenas reproduzindo ações e metodologias empregadas em outros espaços.

Outra coisa que eu gosto de destacar é o fato de o nosso - assim como outros - pré-vestibular ser comunitário. Existem, ainda, os populares e os sociais, que, na prática, funcionam de maneira semelhante. Porém a ênfase na ideia de comunidade destaca como esses ambientes são, também, espaços de criação de relações, vínculos os quais fortalecem a caminhada individual de cada um, ou seja, se forma uma comunidade.

Então, quando uma pessoa entra em um pré-vestibular comunitário, é importante que ela se coloque aberta à escuta também, aberta para ouvir quem está ali, para ouvir os alunos, para ouvir os outros colegas que já estão nesse projeto, porque não se deve entrar impondo suas vontades, impondo a sua realidade social, emocional e financeira. E você, Leila? Se você, por exemplo, recebesse hoje um voluntário aqui para o pré-vestibular comunitário, o que você diria para ele, além das questões mais práticas, de horário? Em termos de conselho, o que você diria para ele?

LEILA: Primeiro, ele precisa estar aberto para o novo, para os desafios. Além disso, vou falar um pouco agora como pedagoga, que foi uma coisa que me marcou muito em uma aula que eu tive na universidade. Eu estava tendo uma aula de Educação Matemática sobre elaboração de questões. Um dia, a professora trouxe uma prova e ela perguntou o que a gente achava daquela prova. A turma toda foi mal na prova por causa da forma como as questões tinham sido feitas (de maneira confusa,

em sua maioria). Depois disso, a professora disse que aquela tinha sido a primeira prova que ela elaborou, no início de sua carreira docente. Para mim, foi um momento muito impactante. Afinal, ela demonstrou uma vulnerabilidade ao mostrar que ela foi construindo as próprias práticas pedagógicas e as maneiras de elaborar material, preparar aulas, se relacionar com os estudantes etc.

Isso prova que não existe nada muito pronto; é necessário que cada um vá tentando, acertando, errando, insistindo, construindo... Numa turma grande, não é tão simples assim conseguir construir isso. Por isso, acho que o mais importante é o professor se colocar aberto ao novo, porque um aluno pode, por exemplo, dizer algo que vai mudar completamente a dinâmica de uma aula... Assim, o professor tem que estar preparado para isso, porque se ele consegue acessar e transformar a aula dentro daquilo que o aluno trouxe, o resultado que ele vai ter daquela aula vai ser completamente diferente do que ele estava esperando. E, no final, ele vai entender que ficou mais lindo e que mais alunos conseguiram acessar. Eu acho que este é um ponto chave para quem quer ser professor de pré-vestibular comunitário: quando ele consegue chegar nesse nível de pensar uma aula a partir do que algum aluno trouxe, ele vai ver que, a partir daquilo ali, o que ele quiser abordar depois vai ser mais acessível.

VITOR: Leila, agora a gente acabou entrando nesse assunto, que eu acho que é muito importante, que é como prática pedagógica precisa, muitas vezes, ser reformulada. Quando a gente fala de ensino, através de um olhar histórico, temos a ideia da transmissão de conhecimento, de que o professor é detentor do conhecimento. Porém, hoje, pelo menos aqui no PVC da PUC-Rio e em outros tantos ambientes de ensino, percebo uma vontade de romper com esse paradigma tradicionalista. Então, quando o professor pergunta para o aluno o que ele traz, quais as expe-

riências de vida dele, o que ele sabe, o que ele não sabe etc., já temos um avanço, porque se abre um espaço que, muitas vezes, não existe.

No PVC e na EJA, de modo geral, percebemos isso em algumas ocasiões, sobretudo pelo fato de, por serem jovens e adultos, os estudantes já têm uma trajetória de vida maior do que das crianças pequenas, por exemplo. Logo, se o professor de Física, por exemplo, vai dar uma aula de eletricidade e, por acaso, na turma, tem um aluno que trabalha com isso, temos uma oportunidade de aprendizado ainda mais rico, para todos os envolvidos. Até porque os saberes vão se complementando, contribuindo para que a sala de aula seja o espaço do saber, do não saber, da dúvida, da curiosidade, da vontade de conhecer o que o outro está trazendo...

LEILA: Falando disso, Vitor, me lembrei da aula que você deu para a turma em que eu estava no PVC, em 2022. Naquele dia, você levou a música *Triste, louca ou má* para a aula. Por que você quis dar a aula daquela forma?

VITOR: O ano de 2022 foi bem particular para a minha experiência no PVC. Foi o primeiro ano presencial de aulas do pré depois das aulas on-line devido à pandemia de Covid-19. No início do ano letivo, eu lecionava a disciplina de Redação aos sábados; porém, ao longo do ano, uma professora precisou deixar o projeto e assumi uma turma dela de Gramática - a sua turma, Leila (risos). Quando cheguei àquela turma, não conhecia muito bem os alunos, então queria fazer com que as aulas fossem um momento de nos conhecermos e de eles se identificarem com o que eu estava apresentando ali.

Após uma primeira aula morna, cheguei para a segunda aula com um material sobre verbos. Escolhi iniciar a aula com a música *Triste, louca ou má*, de Francisco, el Hombre. A letra, muito bonita, traz a trajetória de mulheres que se submetiam aos

mandamentos machistas e patriarcais - os quais as tacham de tristes, loucas e más - e que, aos poucos, vão se libertando disso. Junto da letra, apresentei o videoclipe da música, unindo diferentes recursos e linguagens.

Apesar de não conhecer há tanto tempo aquela música, escolhi-a para a aula por ser uma música que estava em alta na época, pela letra, por ser uma linguagem diferente de outros textos que normalmente figuram nas aulas de Gramática...

LEILA: Aquela aula pra mim foi um ouro, você já sabe disso, muita gente sabe, mas você não sabia que aquela música trazia uma história que me gerou muita identificação. Eu ouvia muita gente, fora de casa, falando pra mim: “a mãe, mais de 40 anos, dois filhos, casada, faz faxina... ainda vai estudar? Ela é louca. Que maldade: vai deixar os filhos pra estudar...”. Isso me deixava triste, porque eu não estava estudando só pra mim; era pensando nos meus filhos também.

E no dia daquela aula, eu pensei muito nisso tudo. Você é o seu próprio lar. A música me fez sorrir. Como foi aquela aula pra você?

VITOR: Aquela aula foi, pra mim, experimental, porque eu nunca tinha usado aquela música em aula; então foi algo pensado especialmente para aquele momento. E me deixou muito feliz em saber, depois, que aquela música, naquele momento, fez sentido para você, contribuindo para que você se conectasse, ainda mais, com a aula. Além disso, esse tipo de aula - mais interativa e que se propõe a ser próxima dos estudantes - abre espaço para que eles possam se reconhecer ali também.

Para o professor, é, ainda, uma oportunidade de sair de um lugar de comodidade - em que alguns estão, com os mesmos materiais, mesmas maneiras de se trabalhar determinados conteúdos. Com isso, se pode ousar, experimentar, tentar... Isso faz com que a aula não seja só a transmissão do conteúdo que ele

vai aprender para os vestibulares, mas que contribua para a formação do repertório e da bagagem de vida de cada um.

LEILA: E a partir daquela aula específica, com aquela música, a gente podia também repensar a questão do machismo, o lugar da mulher na sociedade e outras várias questões que acontecem na sociedade. E por tudo isso, eu achei incrível. Foi incrível. Foi uma música que estava falando comigo diretamente. E essas aulas te levam para a vida, na prática.

Nas aulas de Pedagogia, penso em como anexar os conhecimentos adquiridos e as histórias que os alunos do pré compartilham comigo. Penso em como a relação de ensino e aprendizagem seria mais significativa, considerando suas experiências de vida. Práticas pedagógicas e metodologias que tornem possível a tão sonhada aprovação no vestibular e o acesso ao ensino superior. Entretanto, a minha experiência no PVC teve um impacto que transcendeu o meu ingresso acadêmico, foi um aprendizado de vida onde a cidadania foi exercida nas aulas e a socialização entre os alunos também.

Cada aula, cada debate e cada interação contribui para o fortalecimento da autoestima e da potência individual e coletiva dos alunos, nos preparando para os desafios acadêmicos futuros e nos dando habilidades essenciais para a vida em sociedade. Para além, aprendi sobre pertencimento, e que cada um de nós tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e solidária, e me marcou, deixando um legado de esperança, mostrando que a educação é, sim, um caminho para a transformação social, transformação essa que começa em cada um de nós. A EJA é um horizonte de possibilidades.

Sobre o erro, a aprendizagem matemática e a alfabetização na EJA: movimentos formativos de alunas de pedagogia da PUC-Rio

*Ana Beatriz Garcia Musulão²¹, Gilmara Moreira da Silva²²,
Mariane de Souza Vianna²³, Yara Sousa²⁴, Alberto Tornaghi²⁵
e Simone de Miranda Oliveira França²⁶*

Introdução

Este trabalho discute as ações desenvolvidas por alunas voluntárias do curso de Pedagogia, em uma turma de alfabetização da EJA, no âmbito da disciplina de Matemática, vinculada ao Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEAd) da PUC-Rio e o papel do erro como elemento estruturante para o processo de ensino e para a aprendizagem deste componente curricular. A alfabetização Matemática na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) é em si uma complexidade que exige uma constante reflexão sobre a prática docente e a adaptação à bagagem cultural dos alunos. A metodologia adotada envolveu encontros regulares entre as alunas, a professora de Teoria e Prática da Educação Matemática e o Coordenador do NEAd, nos quais se discutiram possibilidades metodológicas e vivências em sala. Esse caminho culminou na criação de um trabalho orientado por temáticas de interesse dos alunos, relacionando os conceitos matemáticos com situações do cotidiano. A contextualização dos conteúdos propiciou a compreensão e a aplicação prática do conhecimento matemático, viabilizando uma aprendizagem preenchida de sentido. Para as alunas voluntárias, esse duplo lugar como docentes e também aprendentes tem se constituído como um movimento formativo. A experiência tem destacado a importância de uma escuta atenta e de sensibilidade

às particularidades dos alunos, bem como a mediação entre o saber cotidiano, os conteúdos formais, o lugar do erro no campo da EJA, ressaltando a centralidade necessária para a aprendizagem. Além disso, a interdisciplinaridade emergiu como um desafio relevante, exigindo um planejamento que integrasse diferentes áreas do saber, a partir da Matemática, superando a visão fragmentada do ensino tradicional, disciplinarizado. Essa experiência tem se revelado efetiva tanto para a formação das alunas, quanto para o desenvolvimento dos alunos da EJA, ao promover uma visão ampla e integrada do conhecimento e da prática docente.

1. “...Se avexe não... toda caminhada começa no primeiro passo...”¹: quais passos, inicialmente, foram dados?

A alfabetização de jovens, adultos e idosos (EJA) apresenta desafios bastante específicos, especialmente no contexto brasileiro, onde fatores como desigualdade social, falta de acesso à educação e o histórico de exclusão escolar interferem diretamente na relação dos estudantes com a aprendizagem. Se a EJA em si traz dificuldades que lhe são próprias, com idosos, que é o caso do presente trabalho, elas são ainda mais agudas. Dentro desse cenário, o erro, frequentemente percebido como uma falha, adquire um papel central na prática pedagógica. A questão central da qual tratamos é: **como ressignificar o erro para que ele se torne um elemento estruturante do aprendizado, em vez de um obstáculo?** Esta discussão é ainda mais relevante quando consideramos o ensino da Matemática, área que, para muitos alunos, é investida de dificuldades e inseguranças acumuladas ao longo da vida.

Freire (2016) nos convida a entender o erro como uma oportunidade para o diálogo e a reflexão. Para ele, o processo educativo é um movimento contínuo de construção do conhecimento, no qual

1 A música “A natureza das coisas”, de Flávio José, será aplicada no texto para compor as seções. Produzida pela LBC produções, em 2004, 4’33”. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/flavio-jose/200188/>.

os professores devem partir das vivências dos alunos, respeitando seus saberes, suas experiências e promovendo uma pedagogia da escuta. O erro, nessa perspectiva, deixa de ser um sinal de fracasso e passa a ser uma etapa importante da aprendizagem, refletindo não a ausência de conhecimento, mas sim uma oportunidade para construção de hipóteses e de organização do pensamento. A questão do erro não é específica desta modalidade de ensino, ela é presente na educação de uma forma geral. A visão que nos apresenta Kamii (2012) para o erro, ao trabalhar com educação de crianças, corrobora esta perspectiva: o erro é uma etapa da construção do conceito e sua identificação pelo aprendiz traz a possibilidade de superação de uma limitação. O tratamento do erro nessa perspectiva, implica uma aprendizagem para além de domínio de conteúdos e conceitos, contribuindo, também, para o desenvolvimento da autonomia e da autoestima.

Temos, portanto, uma trilha de conhecimento em construção. No âmbito da EJA, os desafios ligados ao erro ganham contornos específicos. Muitos adultos chegam às salas de aula carregando experiências negativas com o sistema escolar formal, marcadas por exclusão, reprovação e vergonha (Sá, 2023. Pitano, 2021). Esse histórico contribui para que o erro seja percebido não apenas como um equívoco técnico, mas como uma confirmação de inadequação ou incapacidade. Essa percepção pode levar a um bloqueio emocional, dificultando o engajamento com o aprendizado.

Por outro lado, estudos como os de Spinillo (2014) argumentam que o erro é uma manifestação do pensamento em desenvolvimento, sendo fundamental para que o docente compreenda as estratégias cognitivas do aluno. No ensino da Matemática, por exemplo, erros como a confusão entre símbolos ou dificuldades operatórias, falta de compreensão de situações-problema propostos, dentre outros cenários, permitem identificar padrões de raciocínio e intervir de maneira assertiva. Para Spinillo (2014), o erro não é um fim, mas um ponto de partida para o aprendizado. Nesse esteio, o erro não é apenas uma etapa do aprendizado, mas

um reflexo da humanidade que permeia o processo educativo. Tal perspectiva estabelece um diálogo com o que Freire (2016, p. 34) assinala: “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo”. Compreendemos, portanto, que o erro enquanto parte do universo discente pode e deve ser tratado como uma ponte para o aprendizado, e não como um abismo que os separa do conhecimento. A alfabetização Matemática, vista sob essa ótica, torna-se não apenas uma ferramenta técnica, mas uma prática emancipadora, capaz de transformar vidas e fortalecer identidades, se constitui como espaço de desenvolvimento de autonomia no sentido que Ihe dão Kamii (2012), Castoriadis (1989) e Freire (2016).

Esse trabalho parte da premissa de que o erro pode ser ressignificado no contexto da alfabetização de alunos da EJA, especialmente no ensino de Matemática, como um elemento promotor de autonomia e confiança. Neste contexto, tomamos o diálogo com a realidade dos alunos como um elemento essencial. Trabalhar com situações reais, evidencia o uso concreto da Matemática e amplia o significado dos conhecimentos que tais situações abarcam. Além disso, essas situações mostram que a Matemática, ao contrário do que muitas vezes se acredita, não depende exclusivamente da alfabetização inicial para ser trabalhada, ela pode ser vivenciada a partir da construção dos conceitos e sua aplicação, inseridas em propostas de trabalho que envolvam questões cotidianas, da vida prática, que já são de apropriação por parte dos alunos. Assim, criar um ambiente de ensino e de aprendizagem pautado no diálogo e em que se permite explorar o erro como um conhecimento em construção, viabiliza a colaboração entre os colegas de turma e fortalece o sentimento de confiança para experimentar, refletir e aprender.

Considerando a perspectiva apresentada acima, e entendendo que as experiências advindas da imersão em sala de aula também nos forma (Josso, 2004), esta é uma produção que busca explorar a relação entre o erro e o ensino da Matemática numa turma de

alfabetização de jovens e adultos, destacando o papel formativo vivenciado por quatro graduandas em Pedagogia, da PUC-Rio, ao longo do ano de 2024. Esta vivência foi mediada por dois docentes do Departamento de Educação da referida Universidade, por meio de encontros semanais para discutir as práticas e as demandas surgidas em sala de aula. A metodologia utilizada é qualitativa (Minayo, 2020) e tem por base os relatos e as observações de atividades ocorridas em aulas de uma turma de alfabetização de EJA, no período entre maio e junho de 2024, no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEAd), da PUC-Rio. As falas das graduandas, suas anotações e a interação com os alunos, registradas durante as aulas, formam o corpus de análise. As atividades relacionadas foram estruturadas com o desenvolvimento de projetos temáticos, a partir da disciplina de Matemática, disseminando possibilidades de planejamento interdisciplinares com as demais disciplinas ofertadas à turma (português, ciências da natureza, história e geografia). Essas práticas buscaram valorizar os conhecimentos dos alunos e promover reflexões sobre a linguagem escrita e os conceitos matemáticos. No tocante ao tratado aqui, o projeto em pauta teve por tema as festividades juninas. É a partir dele que emergem as discussões sobre o que é o erro e o acerto, o que estas situações significam e o que elas nos ensinam – como alunos da EJA e como graduandas de Pedagogia, educadoras em formação.

Desse modo, traremos como aporte à nossa produção, estratos de falas de um desses encontros, no qual discutimos especificamente sobre o erro, a aprendizagem, a Matemática e os alunos da EJA. Não temos nenhuma pretensão, com este texto, de definirmos esse ou aquele caminho, para o que nos propomos a discutir. Objetivamos sinalizar possibilidades de interlocução sobre a prática, a partir do que foi vivenciado e do que tal vivência contribuiu para a nossa percepção sobre esse lugar entre a formação e a profissão (Nóvoa, 2019), enquanto vamos vivendo nossas vidas de professoras.

A seguir, são apresentados alguns dos diálogos que reuniram professores do curso de pedagogia e as graduandas. Os encontros se deram sempre em ambiente online e foram gravados, o que permitiu a transcrição *ipsis litteris* do que foi dito pelos diversos participantes.

2. “... Se avexe não... A natureza não tem pressa, segue seu compasso...”: o que aprendemos com o erro?

O erro, muitas vezes tratado como sinal de fracasso no ambiente escolar, tem um papel central na aprendizagem. Se nos permitem uma digressão, é um desperdício de tempo, de oportunidades e de vida, tratar erros como fracasso. Todo erro que não é fatal, é uma possibilidade de crescimento, oportunidade para aprender. Para Freire (2016), a educação não deve reprimir o erro, mas utilizá-lo como um caminho para o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Nesse aspecto, durante o encontro de formação, Simone assinala: “O erro não é para ser visto como ausência de conhecimento; ele ajuda a estruturar o que esses alunos vão formalizando. Ele é parte do processo de aprendizagem”. A compreensão do erro como estruturante é um conceito amplamente discutido por Spinillo (2014), que defende, como já mencionado, que ele sirva como ponto de partida para a reflexão e reestruturação do conhecimento. No entanto, isso exige uma postura sensível e atenta, por parte da docência, que considere o contexto de vida e as experiências dos alunos.

As práticas relatadas pelas graduandas evidenciam que o medo de errar é um obstáculo frequente na alfabetização dos adultos com quem estão trabalhando. Ana Beatriz, por exemplo, relatou a resistência de seus alunos em relação a este aspecto:

Os adultos têm uma trava maior, uma insegurança maior. A sensação de ‘não sei escrever’, ‘não sei fazer conta’, fica mais latente. Diferente das crianças, que escrevem da forma que acham, e permitem que o erro seja corrigido com mais naturalidade.

Essa insegurança é reflexo de um processo histórico e cultural que associa o erro à incapacidade, o que, segundo Ana Beatriz, é amplificado pela autorregulação dos adultos, pela clareza sobre si mesmos: *“Os adultos deixam claro que estão começando a se alfabetizar depois de crescerem. Isso, certamente, gera uma sensação de atraso, como se o erro reforçasse essa ideia de que eles não sabem”*. Essa visão contrasta com a compreensão de que, tanto crianças quanto adultos, podem se beneficiar de um ambiente pedagógico que valoriza o erro como parte do processo, destacando a importância da postura do educador em acolher e mediar essas experiências. A esse respeito, é possível compreender como tal compreensão atravessou as reflexões entre graduandas e formadores que aparece, novamente, na fala de Ana Beatriz

[...] entender que o que é visto como erro na realidade tem muita base. Porque tem muita essa diferença entre o que a gente fala e a forma como escreve. A forma como a gente fala leva a gente a escrever de uma determinada forma. Então, por isso que falar que uma coisa é errada e simplesmente apagar e rabiscar e não considerar esse olhar para o erro é muito mais complexo.

Aqui a aluna evidencia o reconhecimento de que, o que é visto como erro na vida escolar, na norma culta, frequentemente é o que se faz e vive na vida real. Esse é um aspecto também tratado no diálogo que segue entre Simone e Yara:

SIMONE: Eles [os alunos da turma] podem achar que estão atrasados, que não conseguiram, ou que não vão conseguir. Então, é como se o erro... Eu estou aqui fazendo uma inferência, tá?... É como se o erro fosse significar mais atraso e também legitimar mais ainda que eles não sabem. Ao contrário das crianças que não têm essa percepção.

YARA: Vocês estavam comentando e foi exatamente isso que aconteceu na terça-feira quando eu pedi para eles fazerem a receita, né? Poderia ser receita de festa de junina ou uma receita que eles fazem muito, que eles gostam e tal. E aí a aluna R, quando para ela desenhar, ela ficou assim um pouco com receio. Ela falou: ‘não sei desenhar’. Eu falei: ‘você sabe desenhar da sua maneira, do seu jeito, do jeito que você vai entender’. Ela falou assim: ‘todas as minhas medidas são uma lata de milho. O bolo que eu faço, eu uso a lata de milho como medida. É uma lata, duas latas, meia lata’. Disse a ela: ‘eu vou desenhar a minha lata do jeito que eu faço, tá bom?’. E aí eu fiz a minha lata. Ela viu e aí ela fez a dela do jeito dela. Ela foi fazendo as latas, fazendo o milho do jeito dela e escreveu ali em forma de desenho os ingredientes que ela precisava para fazer o bolo. Mas assim, com esse receio de colocar no papel, de desenhar. Isso também é Matemática.

Aqui Yara nos traz a forma como passa a tratar dificuldades enunciadas por seus alunos e alunas: “não sei desenhar” é trocada pela perspectiva de “sabe desenhar da sua maneira”. Na mesma fala, elemento do cotidiano, a lata de milho como instrumento de medida, ganha status de forma de registro válido no aprendizado da Matemática: o conhecimento escolar sendo construído a partir da vivência concreta dos alunos, como reflete **Ana Beatriz:**

Existem muitas nuances nisso que foi relatado por Yara. Mas entendo que é importante a gente pensar em estratégias didáticas que viabilizem uma outra forma de você observar o erro e esse sentimento do medo de errar. De entendermos e ajudarmos os alunos a entenderem que o erro é um processo, faz parte da aprendizagem.

Ana Beatriz ressalta a identificação do erro como oportunidade para desenvolvimento de estratégia didática e, nessa lógica, **Gilmara** assinala:

Desde a outra reunião eu saí muito reflexiva. [...] Pensando sobre o meu modo de dar aula. Que modo de dar aula é esse? O que é que eu sei? O que é que eu preciso melhorar? Como saber mais da Matemática, por que eu acho que sou muito tradicional.

A narrativa de Gilmara se constitui em um processo de tomada de consciência, ao refletir sobre sua forma de atuar em sala. A tomada de consciência é elemento necessário para o desenvolvimento de autonomia. Sobre a fala da colega, **Ana Beatriz** comenta:

Olha só que incrível. Coisa maravilhosa. Você está refletindo sobre o seu processo de aprendizagem também. Entendeu? Então isso já é muita coisa. Não reforço que você não sabe disso. Porque a gente também está aprendendo. A gente é aluna de Pedagogia ainda. E mesmo quando a gente sair da faculdade, a gente ainda vai continuar se formando. Então você já sabe muita coisa. Reflete sobre isso. Porque a professora não sabe de tudo. Então você pesquisou sobre algo, que você estava com dificuldade. Entendeu? Foi atrás.

Ana Beatriz se dá conta da importância e do significado da tomada de consciência como elemento formativo. Esse movimento, em coletivo, se faz oportuno para uma colocação sobre o ensino de Matemática, feita por **Simone**:

Deixa colocar uma coisa: todos nós somos fruto de um ensino de Matemática muito reprodutor, de memorizar muito, de fazer muitas contas. Na verdade, fomos basicamente treinados para memorizar e fazer cálculos. Mas ao longo do tempo, muitos estudos foram feitos, pesquisas realizadas, mudanças vêm ocorrendo para que hoje o ensino de Matemática tenha um outro lugar, que todos nós podemos aprender tudo,

como diz a Jo Boaler², que é uma pesquisadora da área de Educação Matemática. Que seja um ensino e uma aprendizagem mais contextualizada, mais preenchida de sentido, que a gente entenda o que está sendo feito e porque está sendo feito. Esse também é o nosso desafio na turma de EJA, que atravessa a todos nós. Há Matemática em todas as disciplinas e nem sempre nos apercebemos. Fazer esse diálogo é muito importante entre as áreas, porque dá forma, dá sentido ao que estudamos.

No trecho anterior, quase que distraidamente, Simone apresenta o conhecimento do que dizem outros pesquisadores como um elemento que nos permite ampliar a consistência da atuação do educador. Ao citar a pesquisadora de Stanford, o faz como quem traz um conhecimento que ajuda a compreender o que e como se pode fazer; apresenta um conhecimento útil, não uma exibição de erudição. Isso contribui de forma significativa para levar as graduandas a compreender o valor que tem a pesquisa em sua vida real.

A partir dos diálogos aqui mencionados, podemos identificar alguns pontos de convergência. Esses pontos nos ajudam a pensar sobre as práticas e os diferentes aspectos que constituem o espaço de uma sala de aula de alfabetização da EJA. Da mesma forma, levam a descobertas sobre como desenvolver habilidades para compreender e atender às diferenças dos estudantes, suas demandas específicas e as características do ambiente escolar, ampliando competências como empatia, sensibilidade social, reconhecimento de limites e potencialidades, além de promover o trabalho colaborativo (Casagrande et al., 2012). Nessa perspecti-

2 Jo Boaler é pesquisadora e professora de Educação Matemática na Universidade de Stanford, nos Estados Unidos. Também na instituição, é diretora acadêmica do centro de pesquisas Youcubed, do qual é cofundadora. Pesquisadora, escritora e palestrante, é autora da frase “Todo mundo é capaz de aprender Matemática em altos níveis”. Fonte: <https://mentalidadesmatematicas.org.br/jo-boaler/>. Acesso em: 09 de janeiro de 2024.

va, o professor não atua apenas na transmissão de conhecimento, mas também na formação integral dos alunos, considerando-os como indivíduos que interagem, atuam e transitam nos espaços que ocupam, o que torna essas capacidades indispensáveis (França; Pereira; Maior, 2024).

Assim, a título de convergências, os diálogos apontam: a) o medo do erro e a postura do professor, ressaltando a necessidade de estratégias específicas; b) a associação do medo de errar à insegurança sobre o próprio saber e a própria capacidade; c) a necessidade de compreender de onde esse medo se origina, o que o dispara, dando relevância à escuta do que os alunos dizem; d) a integração entre Linguagem e Matemática, que se alinha com a perspectiva Freiriana que defende a contextualização do aprendizado; e) a relação com as palavras e proposições de trabalho, que estejam relacionadas ao cotidiano dos alunos, conforme também sinaliza a proposição de Freire (2016), no tocante às palavras geradoras. Neste ponto, Gilmara sinaliza: “as palavras não são apenas instrumentos de aprendizado; elas têm um valor afetivo que resgata memórias e histórias, tornando o processo mais significativo”. Tais convergências propiciam que outros desdobramentos, a título de investigação, possam advir do que aqui vem sendo tratado, por revelar a riqueza e complexidade da interlocução entre as falas, no tocante ao processo de alfabetização e sua relação com a aprendizagem da Matemática.

3 – “... Inexoravelmente chega lá...”: o que levamos do que aprendemos?

O papel do erro na formação do pedagogo e no ensino de Matemática na EJA transcende a perspectiva de falha, de não saber. Ao ser tratado como parte do processo de aprendizagem, o erro é entendido como um elemento potente para promover reflexões, estimular a participação e construir conhecimentos que tragam significados para a vida prática. Os relatos apresentados reforçam

que a prática docente, numa visão de ação mediadora, viabiliza que o erro seja entendido como uma oportunidade de aprendizagem, tanto da Matemática, como de outras áreas do conhecimento. Essa prática exige uma formação docente que valorize não apenas o domínio técnico, mas também a sensibilidade para compreender o contexto de vida dos alunos e a complexidade de seus processos de aprendizagem.

Deste lugar, ressaltamos três aspectos que foram contributos para o trabalho com as graduandas: quanto ao processo formativo, este trabalho ressalta a importância de desenvolver uma abordagem que integre as dimensões emocionais, sociais e cognitivas da aprendizagem. Conforme tratado por Spinillo (2014), a aprendizagem não ocorre em um vácuo, mas está profundamente interligada às experiências e aos sentimentos dos alunos. No caso dos adultos em processo de alfabetização, o medo de errar e a insegurança podem se tornar barreiras significativas ao aprendizado. Assim, também se faz relevante um ambiente acolhedor, onde os alunos se sintam seguros para experimentar, errar e aprender.

Um outro ponto a ser considerado, diz respeito à interdisciplinaridade, aspecto fundamental a ser compreendido pelas graduandas, pois amplia a capacidade de conectar conteúdos formais às vivências práticas, em diferentes conteúdos/disciplinas, promovendo um aprendizado contextualizado e relevante, inclusive no âmbito do diálogo entre os componentes curriculares do próprio curso de graduação.

Sinalizamos, por fim, um terceiro aspecto: a importância do diálogo e da escuta ativa no processo educativo. Freire (2016) nos lembra que a educação é, antes de tudo, uma prática dialógica. No caso da EJA, isso significa atribuir profunda relevância e respeito à escuta das histórias de vida dos alunos, o modo como suas trajetórias se cruzam com a escolarização, compreender suas dificuldades e trabalhar de forma colaborativa para superar os desafios. A prática reflexiva, tão necessária ao Pedagogo, envolve não apenas a análise de suas próprias ações, mas sobretudo, que tenham a disposição para aprender com os alunos e com suas experiências,

compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla.

Ao adotar uma postura de reflexão sobre a prática, de escuta ativa e de valorização do erro, contribui-se para a formação de sujeitos críticos e independentes que, movidos pela empatia, promovem uma educação emancipadora, capaz de transformar vidas e construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

CASAGRANDE, A. L. et al. Problematização do tempo na escola. **Educação: Teoria e Prática**, v. 22, n. 41, p. 101-123, 2012.

CASTORIADIS, C. Poder, Política, Autonomía. **Revista Estudios**. Instituto Tecnológico Autónomo de México – ITAM 1989.

FRANÇA, S. de M. O.; PEREIRA, A. C. B.; MAIOR, S. R. G. S. A utilização dos diários de aula como ferramenta reflexiva na formação do pedagogo. **Cenas Educacionais**, [S. l.], v. 7, p. e20278, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

KAMII, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. Trad. Regina A de Assis -39º ed.-Campinas, SP: Papirus. 2012.

MINAYO, M. C. de S. Origem inusitada da pesquisa qualitativa em ciências sociais no Brasil. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 27, p. 919-932, 2020.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019.

SA, I. R. de. SILVA, E. M. da. Marcas da Exclusão e Educação de Jovens e Adultos. **Anais do Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**. UFS, 2023.

SPINILLO, A. G.; PACHECO, A. B.; GOMES, J. F.; CAVALCANTI, L. O erro no processo de ensino-aprendizagem da Matemática: errar é preciso?. **Boletim GEPEM**, [S. l.], n. 64, p. 57–70, 2014.

PITANO, S. de C.; NOAL, R. E.; BRIGNOL, L. A.. Exclusão escolar na EJA: indicadores e concepções a partir de um estudo de caso. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 16, p. e8435, 2021.

O trabalho com texto oral e escrito no processo de formação de professores: vivências e aprendizados na educação de jovens e adultos

Ana Carolina Braga Veiga²⁷, Beatriz Damasceno¹, Jacqueline Santos Gomes da Silva²⁸ e Maria Cristina Guimarães de Góes Monteiro²⁹

Neste artigo, partilhamos experiências vividas durante o trabalho conjunto desenvolvido por voluntárias dos cursos de Letras e Pedagogia da PUC-Rio, alunas e alunos da Educação de Jovens e Adultos do CIEP Ayrton Senna e professoras orientadoras da PUC-Rio. Ao longo desse percurso, as atividades de leitura e escrita propostas em sala de aula, a realização delas e os sentimentos que essas mesmas atividades despertaram em todos os participantes foram observadas, discutidas e analisadas. Com base nos princípios da Prática Exploratória (Miller et al, 2008), procurou-se entender a complexidade do processo de ensino-aprendizagem não só pela capacidade cognitiva, mas, principalmente, pelo reconhecimento de fatores emocionais imbricados. Assim, criaram-se oportunidades de colaboração criativa e de aprendizagem mútua que levaram as pessoas a se conscientizarem de que todos temos conhecimentos – linguísticos, culturais e pragmáticos – para partilhar e de que somos aprendizes durante toda a nossa existência.

Procuramos organizar as ideias de forma a oferecer uma visão consistente do trabalho realizado, abordando as estratégias pedagógicas adotadas, as aprendizagens construídas e os obstáculos enfrentados na EJA. Inicialmente, apresentamos o contexto em que ocorreu o projeto, em seguida, compartilhamos brevemente

os princípios da Prática Exploratória para, então, passarmos às nossas reflexões acerca de algumas das muitas perguntas que nos instigaram durante o nosso trabalho. A cada pergunta selecionada, acompanham percepções e entendimentos sobre as experiências.

O contexto do trabalho com a EJA

Integrante da rede estadual de ensino, o CIEP Ayrton Senna oferece aos alunos o ensino médio regular e a Educação de Jovens e Adultos. A escola está localizada no bairro de São Conrado, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, atende principalmente a comunidade da Rocinha, mas também a outras comunidades adjacentes. Os encontros com a turma ocorreram presencialmente na escola, uma vez por semana, às quintas-feiras, das 18h às 19h30, durante o ano letivo de 2024, mas o planejamento e a elaboração de materiais – importantes momentos de reflexões e de trocas de ideias entre estagiárias e orientadoras – aconteceram em reuniões on-line ou presenciais na universidade. A turma EJA era composta de 25 alunos, na faixa etária entre 18 e 70 anos, dos quais 18 eram participantes assíduos.

Quando chegamos à escola para atender à solicitação de reforço escolar feita pela coordenadora pedagógica, encontramos os alunos apreensivos e inseguros, preocupados com a defasagem que acreditavam apresentar na leitura e escrita. Ali estava reproduzido um discurso sobre a nossa língua – ainda impregnado na nossa sociedade – de que “temos muitos erros de português”, “português é uma língua muito difícil”, “tem muitas regras”, “a gramática é muito complicada” etc., o que, “naturalmente”, reforça preconceitos, impõe relações violentas de poder, intensifica a falta de confiança das pessoas em si mesmas e provoca baixa autoestima.

Com isso, precisávamos colocar em prática um estudo da língua que os fizessem perceber que todos possuímos conhecimentos linguísticos e pragmáticos, e que, acionados mais conscientemente, podemos nos transformar em leitores cada vez mais proficien-

tes e produtores de textos com mais autonomia. Ao refletirmos com os alunos sobre os fatos e as suas experiências linguísticas, pretendíamos instigá-los a assumir mais protagonismo e agentividade não só nas aulas de Português, mas também em suas diversas situações na vida cotidiana. Para tanto, precisávamos estabelecer na nossa sala de aula uma relação de confiança entre os alunos, entre alunos e estagiárias, e – principalmente – de todos consigo mesmos.

Com base nos princípios da Prática Exploratória (Allwright, 2003; Miller et ali, 2008), procuramos desenvolver o nosso trabalho com o envolvimento de todos os participantes do processo pedagógico, estimulando um comportamento reflexivo contínuo na busca de entendimentos do que ocorre dentro e fora da sala de aula. Nas várias possibilidades pedagógico-discursivas vivenciadas durante esse percurso, pudemos intensificar a escuta, a agentividade e a colaboração de todos.

A Prática Exploratória

A Prática Exploratória é uma forma de estar e agir em sala de aula, que, admitindo a complexidade do contexto escolar, busca o entendimento de questões que surgem no dia a dia em vez de adotar soluções rápidas e superficiais como o padrão a ser seguido em qualquer que seja a circunstância (Hanks, 2017). Segundo Allwright (2001), a Prática Exploratória (PE) propõe instigar todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – professores, alunos, equipes pedagógica e administrativa da escola – a desenvolverem uma prática reflexiva não só sobre as práticas pedagógicas que acontecem em sala de aula, mas também sobre qualquer questão gerada nas diversas situações que ocorrem no cotidiano escolar. O trabalho desenvolve-se com base em um conjunto de princípios para entender a complexidade do ambiente em que alunos e professores estão inseridos, são eles (Grupo da Prática Exploratória, 2020):

- Colocar a qualidade de vida em primeiro lugar;
- Trabalhar para entender a vida na sala de aula;
- Envolver todos neste trabalho;
- Trabalhar para a união de todos;
- Trabalhar para o desenvolvimento mútuo;
- Integrar este trabalho para o entendimento com as práticas da sala de aula e de outros ambientes profissionais;
- Fazer com que o trabalho seja contínuo e não uma atividade dentro de um projeto.

Na perspectiva da Prática Exploratória, a “qualidade de vida” em sala de aula e fora dela se estabelece quando se entende a complexidade do ambiente, o que acontece entre os envolvidos na interação, o ponto de vista desses indivíduos, as diferenças entre eles. Segundo Miller (2013), diferente da noção do senso comum, que recai sobre índices de lazer, educação, saúde, transporte, segurança, o termo, na PE, volta-se para as relações interpessoais. Procura-se alcançar a “qualidade de vida” aguçando um olhar cuidadoso para o outro e desenvolvendo uma postura de escuta genuína das vozes que interagem no processo de ensino-aprendizagem.

A essência do trabalho da PE está justamente na conversa, na troca de ideias que se estabelece entre os participantes, sem que haja imposição de uma visão única e universal para todos, mas que existam acordos. Nesse sentido, a Prática Exploratória em vez de buscar uma solução para as questões que surgem no dia a dia, procura compreendê-las, sabendo que os aprendizes apresentam peculiaridades. Dentro desse contexto, os questionamentos são relevantes para todos os participantes da situação, e o trabalho desenvolvido gera oportunidades de crescimento não só para um indivíduo em si, mas também para todos os outros participantes que integram esse processo de reflexão e investigação: todos desenvolvem-se mutuamente.

A Prática Exploratória não deve ser tomada como um projeto empregado pontualmente em uma etapa de trabalho ou em um momento de um processo pedagógico ou interacional, mas deve constituir-se como um modo contínuo e permanente de agir reflexivamente na sala de aula e na vida. Nesse processo, entendemos o quanto esse modo de estar em sala proposto pela PE foi eficaz para o trabalho peculiar com a educação de jovens, adultos e idosos.

O nosso trabalho com a EJA: perguntas, atividades, reflexões

Nesta seção, apresentamos algumas das nossas reflexões no processo, a partir das quais procuramos compreender o ambiente em que estávamos inseridas e planejar e desenvolver o trabalho de leituras e escritas com a turma. Para cada pergunta selecionada, trazemos os pontos de vista e as percepções das duas estagiárias que trilharam esse percurso com os alunos – Ana Carolina, estagiária do curso de Letras, e Jacqueline, estagiária, hoje egressa, do curso de Pedagogia.

1. Por que o acompanhamento da turma da EJA nos foi instigante e desafiador?

Na Educação de Jovens Adultos, lidamos com um público muito diverso em termos de faixa etária, experiências de vida, níveis de escolaridade e expectativas em relação à educação. Cada estudante traz consigo uma história única, marcada por interrupções escolares, trabalho e vivências sociais intensas, o que exigiu de nós uma escuta atenta, sensibilidade e flexibilidade para adaptar metodologias, acolher diferentes ritmos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, manter o engajamento dos alunos. As primeiras atividades, de sondagem e acolhimento, foram marcantes para refletirmos sobre os trabalhos com conteúdos engessados das escolas e para apostarmos num processo diferenciado de ensino-aprendizagem.

Incorporamos ao planejamento pedagógico histórias de vida, experiências profissionais, desafios enfrentados e sonhos dos alunos, o que contribuiu para a construção de uma prática docente inclusiva e conectada com as necessidades reais do público da EJA.

Além disso, não é comum na formação de professores um olhar específico para a modalidade EJA, e a oportunidade de entrar em contato com tantas histórias e expectativas de vida provocou em nós a vontade de ousar e fazer diferente em nosso trabalho. Percebemos a necessidade de sempre conciliar os chamados conteúdos formais com temas significativos da realidade dos estudantes, tornando o processo bastante desafiador, mas também muito rico.

2. Como desenvolvemos o trabalho com as turmas levando em conta as diferentes vozes dos alunos?

Acima de levar o “conteúdo” para a aula, organizamos o trabalho a partir dos desejos e necessidades que os alunos tinham nas aulas de língua portuguesa, no momento da escrita, no momento da leitura e em suas vidas pessoais. Com as demandas apresentadas, buscamos alinhar teoria e prática, utilizando materiais que dialogassem com a realidade de cada um, promovendo atividades que os envolvessem de maneira significativa.

A escuta ativa aconteceu por meio de conversas, dinâmica de apresentação, escrita de relatos de vida, estratégias que permitiram conhecer melhor quem eram nossos estudantes. Essa relação colaborativa foi a base para um ensino que ampliava as possibilidades de cada aluno alcançar seus objetivos pessoais e acadêmicos.

A atividade abaixo, uma das primeiras que fizemos, teve a pretensão da troca e valorização das experiências e da aproximação da escola à vida concreta do aluno. É importante dizer que eram propostas bem simples, diretas, voltadas para o desenvolvimento da oralidade e da produção de pequenas narrativas, a partir de pequenos textos ou fragmentos de textos.

Atividade: A vida é assim...

*A vida é assim: esquentada e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem...
Guimarães Rosa*

1. Conversa sobre a vida ser “assim” – leituras do texto

2. Exercício oral e depois escrito:

Nessa vida...

pelo menos duas coisas que faço muito bem.

pelo menos duas coisas que desejo fazer melhor.

pelo menos dois motivos que me fazem vir à escola.

em que gostaria que a escola me ajudasse.

Vale ressaltar a nossa preferência pelos gêneros textuais cartas, notícias, diários, crônicas, contos e minicontos para desenvolvimento dos trabalhos de leituras e escritas, e os textos eram escolhidos pelos temas de interesse. Um dos momentos que podem ilustrar essa prática foi a atividade de leitura de uma notícia de jornal sobre a Reforma do Ensino Médio¹. Selecionamos a notícia com base nas expectativas e nas questões trazidas pelo grupo, identificadas em uma roda de conversa. Preparamos perguntas que atentavam para o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, fazendo-os perceberem que acionamos conhecimentos internalizados quando realizamos a leitura de um texto. A notícia foi lida individual e coletivamente; depois os alunos opinaram a respeito do conteúdo do texto e foram observadas as estratégias argumentativas utilizadas. Os alunos exemplificaram, compararam, expuseram as causas e consequências em relação aos movimentos de mudança do Ensino Médio. A proposta foi uma sequência de

1 Novo ensino médio merece outra chance - Acesso em 11 de jul. de 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2024/07/novo-ensino-medio-merece-outra-chance.shtml#comentarios>

exercícios com a finalidade de identificar os argumentos, analisar o tipo e a função de cada um deles, sem a preocupação com nomenclaturas ou cópias do quadro.

Concluído o trabalho oral de análise do texto, foi solicitado aos alunos que escrevessem um pequeno texto posicionando-se sobre o assunto tratado. Entre os argumentos dos estudantes que criticaram a reforma, apareciam suas experiências e suas opiniões sobre a oferta de itinerários, sobre a forma como o governo estava executando o programa, a maneira como as novas disciplinas vinham sendo ministradas e a falta de professores de determinadas disciplinas. Neste processo de trabalho com textos, era necessário atentar para que percebessem suas leituras críticas e seus pontos de vista, como encorajamento para que percebessem o quanto sabiam ler.

Atrémos o texto à realidade dos alunos, como o impacto das alterações na carga horária, a introdução dos itinerários formativos e as possíveis lacunas que surgiram no ensino de disciplinas da base comum. Isso permitiu que eles refletissem sobre a importância de se manterem informados e ativos na defesa de seus direitos como estudantes. Essa aula foi extremamente importante, pois não apenas trabalhamos a compreensão de texto, mas também aguçamos o pensamento crítico.

Outra prática comum consistiu em valorizar as produções dos próprios alunos para trabalhos de leitura e compreensão em sala de aula. A aluna da turma, senhora Lindacy Meneses, pernambucana, moradora da Rocinha, escreveu sua trajetória de vida e teve sua história publicada no livro *Destino Desviado* (2022), por meio de apoio a projetos de leitura - edital de Fomento à Cultura Carioca (FOCA)². Na autobiografia, ela destaca a sua resistência às intempéries, o valor da Rocinha em sua vida e o papel atuante que teve na construção dessa comunidade, desde a década de 1980. Ler trechos do livro de Lindacy relacionando-os a trechos do diário *Quarto de despejo, diário de uma favelada* (1960), da escritora Ca-

2 <https://falaroca.com/prostituta-livro-autobiografia-rocinha/>

rolina Maria de Jesus, foi importante para o trabalho de identificação, reconhecimento e percepção da escrita como possibilidade legítima de expressão. Essas leituras também impulsionaram os alunos a produções de pequenas entradas de diários, de escritas de narrativas dos flashes do cotidiano. Além disso, a observação ou captura da dignidade do dia a dia fez com que exercitassem os seus olhares de cronistas da comunidade.

Em seguida, abordar a notícia: “Uma história de Lindacy” é exibido no Festival do Rio³, acerca do documentário “Uma história de Lindacy”, criado por estudantes do próprio Ciep inspirados no livro da estudante, também agregou leituras críticas dos diferentes gêneros textuais, corroborando para o exercício de análise dos pontos de vista apresentados na mídia a respeito das produções da comunidade. Trabalhamos questões sobre a notícia e o documentário, no âmbito da oralidade, observando os textos em si e os impactos que poderiam causar, por exemplo:

1. A notícia foi bem apresentada? Por quê?

2. No documentário, o depoimento: *“O que me chamou muita atenção na história da Lindacy foi que ela não conhece os pais. Me identifiquei logo de cara, porque não conheci meu pai”*, dado por um estudante, demonstra uma identificação com a autora. Que impactos a história de vida de Lindacy pode causar na comunidade?

Além desses exemplos, um outro assunto que surgiu de forma recorrente na nossa escuta aos alunos foi a preocupação com os diferentes níveis de apropriação da língua escrita. Em função dessas diferenças, passamos a viver um ritmo de trabalho de produção/revisão textual e de leituras em voz alta, a partir de atendimentos individuais.

Esses atendimentos eram feitos logo na entrada, otimizando o complexo primeiro horário de aula da noite. Os alunos chegavam aos poucos e trocavam, comentavam, liam suas próprias ativi-

3 <https://cecip.org.br/noticias/producao-dos-jovens-reporteres-da-rocinha-e-classificada-para-o-festival-do-rio>

des; isso ocorria diretamente com as estagiárias, ou dois a dois, até que os demais chegassem de suas tarefas e seus trabalhos. Alguns desses encontros tornaram-se marcantes, como ocorreu com dois estudantes mais seniores que aceitaram ler em voz alta o parágrafo do texto um do outro. A demonstração de interesse na leitura do outro trouxe a mediação para ambos. Encorajados, eles leram e releeram, e após explicações e observações sobre os textos, vimos todos a melhora na fluidez da leitura. Esse episódio nos fez perceber a relevância de fazer a sondagem para se ter o ponto claro de cada um, para se dar a partida na mediação. Observamos que o conteúdo trabalhado foi provido pelo estudante; a habilidade que ele precisava foi valorizada; o apoio para a regulação da emoção, da segurança e do controle da ansiedade pela exposição com a leitura foi promovido pelos seus colegas e professores.

Dessa maneira, pudemos cuidar do que os afligia em relação à escrita e à leitura e buscar entendimentos sobre o processo da produção textual para esses alunos.

3. Que conteúdos de Português foram abordados com os alunos? Houve prioridades? Quais?

O nosso trabalho foi orientado pelas práticas de linguagem previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística. Por meio de atividades diagnósticas, foi possível perceber quais aspectos em cada uma dessas práticas de linguagem precisavam de maior atenção, e, a partir disso, elaborávamos exercícios com uma abordagem mais personalizada. As prioridades estavam ligadas às necessidades reais dos alunos: letramento funcional, leitura/reconhecimento de diferentes gêneros textuais (notícias, receitas, bilhetes, documentos etc.), escrita de textos do cotidiano e desenvolvimento da autonomia comunicativa. A prioridade não era ensinar regras gramaticais isoladas, mas sim desenvolver competências que os ajudassem a compreender e interagir melhor com o mundo à sua volta.

Entendemos que as demandas dos alunos estavam ligadas a objetivos bem específicos e pessoais: por exemplo, uma aluna gostaria de saber pontuar melhor os seus textos para se tornar escritora no futuro; outra gostaria de ler com mais fluência para realizar as leituras na missa; outro aluno gostaria de entender palavras mais rebuscadas para compreender os textos de filosofia; outro gostaria de trocar menos as letras na hora de escrever. Saíamos de cada reunião mais e mais abastecidas de ideias, tendo um horizonte a atingir com o nosso planejamento das aulas. Seguindo a nossa Prática, precisávamos valorizar toda a experiência de vida que os alunos da EJA tinham e levavam para a sala de aula. Aproveitamos o conhecimento que não estava previsto nos currículos, reconhecendo-o e explorando-o como fonte de aprendizado.

Ao longo do nosso percurso, nos empenhamos em instigar os alunos a acionarem conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais (Oliveira, 2010) internalizados para conscientizá-los de que, como falantes da língua, eles já traziam conhecimentos nesses três âmbitos e que o nosso trabalho visava ao reconhecimento e ampliação deles. Dessa forma, estudávamos e refletíamos sobre a língua a partir do seu uso, queríamos que abandonassem o estigma de “alunos fracos e desprovidos de saber” linguístico.

Trabalhávamos para que acionassem seus conhecimentos e pensassem sobre os fatos linguísticos, as situações de comunicação e os textos que apresentávamos a eles. Assim, procuramos entender a estrutura da língua e seu funcionamento para tornar a compreensão e a produção textuais mais claras; a importância de informações gerais, fatos e conceitos culturais para o uso da língua em diferentes situações e contextos sociais, tornando a comunicação mais rica e significativa; a organização, o propósito e o estilo de textos variados, permitindo uma leitura mais crítica e uma escrita mais eficaz.

Para ilustrar o processo de construção de conhecimento dos alunos, trazemos como exemplo a questão de ortografia detectada na primeira produção textual da turma: a omissão do “r” final nas

formas verbais de infinitivo: *Gosto de **fica** em casa*. Criamos uma atividade com várias frases, cujas formas verbais variavam entre o emprego do infinitivo e o da 3ª pessoa do singular, tais como *A criança **fica** em casa sozinha. A criança **precisou ficar** em casa sozinha*. Propusemos a leitura em voz alta das frases e a sua organização em dois grupos. A seguir, solicitamos que indicassem a diferença entre as formas verbais sublinhadas, quanto à grafia e quanto à pronúncia e chegamos juntos ao conhecimento que queríamos construir.

No interesse pela percepção do uso da língua, o quadro era fundamental não para copiar atividades, mas para refletir sobre a própria escrita. Escrever, observar, ler, reler sempre por meio de pequenas sentenças das produções dos alunos - no bom e velho quadro - foi uma maneira simples e eficaz de despertá-los para a atenção, o cuidado e as habilidades com a língua escrita.

4. Qual o papel da Prática Exploratória no encaminhamento do trabalho com a EJA?

A Prática Exploratória teve um papel fundamental, uma vez que ela permite ao professor investigar de forma crítica e sistemática a própria prática e as percepções dos alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem. A PE convida seus integrantes à reflexão constante, ajudando-os a compreender melhor os desafios da sala de aula e a tomar decisões pedagógicas mais conscientes e fundamentadas. No contexto da EJA, essa abordagem foi bastante valiosa porque nos ajudou a identificar com mais clareza as necessidades dos estudantes, suas dificuldades, interesses e formas de aprender, promovendo uma prática mais responsiva e humana. Ficamos mais atentas às potencialidades dos alunos, reconhecendo suas histórias, habilidades e possibilidades como parte essencial no processo educativo. Com a PE, aprendemos a nos questionar, por exemplo, por que uma atividade funciona bem ou não funciona bem com uma turma, considerando não só a nossa perspectiva como professoras, mas também valorizando a percepção que os alunos têm da experiência.

O trabalho com o envolvimento de todos nos permitiu construir um ambiente mais inclusivo, em que o conhecimento era construído de forma mais significativa, com a colaboração de todos. Atuando pelos princípios da PE, pudemo-nos guiar pelos interesses e pelas curiosidades dos alunos e agir com mais flexibilidade no planejamento pedagógico, atendendo idades e níveis tão diversos. Todos se sentiram incluídos e motivados a participar do processo de construção do conhecimento. Essa abordagem flexível nos permitiu adaptar conteúdos e atividades, de modo que dialogassem com a realidade de cada aluno, respeitando seus ritmos e perspectivas individuais. Além disso, proporcionou um ambiente de aprendizado mais acolhedor, em que cada estudante podia reconhecer seu lugar e valor na construção coletiva do conhecimento. Podemos dizer também que as reflexões sobre a práxis no cotidiano escolar na EJA contribuíram para o aperfeiçoamento da nossa formação, pois, a partir dessa abordagem, foi possível identificar necessidades de mudanças no planejamento e realizarmos as adaptações dos conteúdos e das estratégias que haviam sido pensadas para uma determinada situação.

Quais os entendimentos sobre o trabalho desenvolvido?

Nesta seção final, não apresentamos uma conclusão sobre o trabalho desenvolvido por nós – voluntárias de Letras e de Pedagogia – na turma da EJA, do Ciep Ayrton Senna, mas registramos alguns de nossos entendimentos desse rico período de vivências.

Trabalhar na EJA nos ensinou a não pular etapas. As atividades diagnósticas foram essenciais para atendermos às reais necessidades dos alunos nas aulas. Acreditamos que a escolha dos conteúdos totalmente conectados às demandas dos alunos foi a principal razão para o trabalho ser tão bem aceito por eles. Esse procedimento não só engajou a turma, mas também reforçou a ideia de que a educação deve dialogar diretamente com as vivências e objetivos de cada estudante, tornando o aprendizado mais relevante e transformador.

No processo de planejamento, buscamos diversificar as atividades, incorporando dinâmicas de grupo, leituras de textos variados, debates e exercícios práticos que instigassem os alunos a refletirem, a fazerem descobertas, a criarem hipóteses sobre uma diversidade de questões e temas. O trabalho com o envolvimento de todos estimulou os alunos a enfrentarem desafios, a se conhecerem melhor, a se darem conta da potencialidade de suas habilidades e de seu poder de ação.

A diversidade ajudou a manter o engajamento e a motivação, além de facilitar a compreensão de conceitos que poderiam parecer distantes ou irrelevantes. A interação constante com os alunos foi essencial para a construção conjunta de conhecimento, para o respeito às diferenças e para o desenvolvimento mútuo entre os participantes do processo. Exercitamos e aprimoramos o olhar atento às dificuldades da sala de aula. Os feedbacks passaram a surgir naturalmente, permitindo que as atividades fossem adaptadas para fortalecer áreas em que os alunos apresentavam mais dificuldade. Essa troca contínua reforçou a ideia de que o aprendizado é um processo colaborativo, em que tanto professores quanto alunos contribuem ativamente, aprendizes que somos em constante movimento.

A prática também possibilitou uma flexibilidade essencial no planejamento pedagógico, permitindo que ele fosse guiado pelos interesses, curiosidades e necessidades dos próprios alunos. No caso de uma turma tão diversa, marcada por diferentes idades, níveis de conhecimento e experiências de vida, essa abertura se mostrou fundamental para garantir que todos se sentissem incluídos e motivados a participar do processo de aprendizagem.

Essa abordagem flexível nos permitiu adaptar atividades e conteúdos, respeitando os ritmos e as perspectivas individuais. Além disso, proporcionou um ambiente de aprendizado mais acolhedor, onde cada estudante podia reconhecer seu lugar e valor na construção coletiva do conhecimento. Um trabalho que foi experimentado na EJA, mas que será levado por nós para todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem.

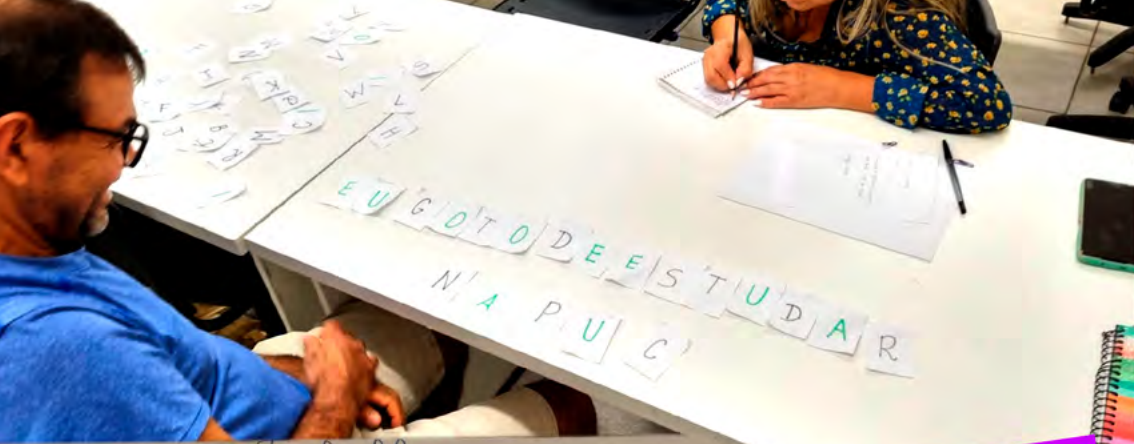
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, Dick. Six promising directions for Applied Linguistics. In: GIEVE, S.; MILLER, I.K. (Eds.). **Understanding the language classroom**. Hampshire, UK: Palgrave Macmillan, p. 11-17, 2006.

ALLWRIGHT, Dick. Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them. In: JOHNSTON, B.; IRUJO, S. (Eds.). **Research and practice in language teacher education: Voices from the field**. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, 2001.

ALVES, Maria do Rosário do Nascimento Ribeiro. **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

OLIVEIRA, Luciano Amaral de. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.



Trabalho
e
Vida



1º Seminário EJA Licenciaturas Interfaces possíveis na formação de Professores



Conferência de abertura:
Profa. Dra. Jaqueline Luzia da Silva, UERJ





Is that the experiment
Loser again?

An aerial photograph showing a wide, meandering river flowing through a vast, flat, green landscape. The river's path is clearly defined by its sharp, sweeping curves, creating a series of oxbow-like shapes. The surrounding terrain is covered in dense, low-lying vegetation, likely grass or scrub, which appears as a uniform green color. The sky is a pale, hazy blue, suggesting a clear day. The overall scene conveys a sense of natural beauty and the dynamic processes of river erosion and deposition over time.

[illegible]A group of four students, three boys and one girl, are gathered around a table, working on a project. They appear to be looking at a large sheet of paper or a model on the table. The students are dressed in casual school attire. The background is slightly blurred, showing other students and classroom elements.

na de leg,
bora lalluna rubra,
eti lapa de rante
de ronge.

A vibrant bouquet of flowers, including red, yellow, and pink daisies, arranged in a circular pattern. The flowers are densely packed, creating a colorful and cheerful display. The bouquet is set against a dark background, which makes the bright colors of the flowers stand out. The overall composition is balanced and visually appealing.

1. Definition
 2. Properties
 3. Examples
 4. Applications
 5. Conclusion

Dapitbudi, malay. B. K. K.



AUTORES

1 **Beatriz Damasceno**

Doutora em Letras pela PUC-Rio, com Pós-doutorado pela UFMG. É professora do Departamento de Letras da PUC-Rio. Atua como coordenadora do Subprojeto de Letras/Português do PIBID/Capes - EDITAL N° 10/2024. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira e Língua Portuguesa, e a sua atuação acadêmica incide, prioritariamente, sobre os temas: leitura, escrita, memórias e narrativas; educação popular e educação de jovens e adultos.

2 **Renato Pontes Costa**

Doutor em Ciências Humanas - Educação (2018), pela PUC-Rio. É professor do Departamento de Educação e coordenador do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da PUC-Rio. Integra o GEPEJA – Grupo de Estudos e Pesquisas em EJA, na UFRRJ. Tem experiência nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular, Educação em Direitos Humanos e Produção de Materiais Didáticos.

3 **Jaqueline Luzia da Silva**

Doutora em Educação (2010), pela PUC-Rio. É Professora Associada da Faculdade de Educação da UERJ. Tem experiência na área da Educação de Jovens e Adultos, alfabetização, letramento e formação docente.

4 **Bianca Damasceno**

Doutora em Filosofia (2022), pela UERJ. É sócia-diretora da BSDH Organização e Comunicação de Ideias. Dedica-se a práticas e pesquisas sobre o tema da Autonomia existencial e profissional no contemporâneo.

5 **Palmyra Baroni Nunes**

Doutoranda em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio, É professora de Inglês da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e diretora adjunta da Escola Municipal Bertha Lutz. Tem experiência nas áreas de Educação de Jovens e Adultos e no ensino de inglês para crianças e adolescentes. Faz parte do Grupo da Prática Exploratória do Rio de Janeiro.

6 **Emanuelle de Souza Fonseca Souza**

Doutora em Letras (2023), pela PUC-Rio. É professora de inglês da rede pública e integrante dos grupos de pesquisa ASFAD, TERRAS (PUC-Rio) e Prática Exploratória do Rio de Janeiro. Atua nas áreas de Linguística Aplicada, formação docente, afetividade, práticas educacionais antirracistas e construção de conhecimentos na prática pedagógica.

7 *Mara Regina de Almeida Griffio*

Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio (2023). É professora de inglês do primeiro segmento da Educação Básica. Tem interesse em pesquisas nas áreas de ensino-aprendizagem de línguas, inclusão escolar e estudos das emoções em contextos educacionais.

8 *Inés Kayon de Miller*

Ph.D. em Linguística Aplicada - (2001), pela Universidade de Lancaster, Reino Unido. É professora do Departamento de Letras, Supervisora das Licenciaturas do Departamento de Letras e coordenadora do Grupo de Prática Exploratória do Rio, da PUC-Rio. Atua na Formação de Professores, na visão da Linguística Aplicada, com foco na Prática Exploratória, um trabalho investigativo desenvolvido por professores e alunos a partir de seus questionamentos.

9 *Maria Isabel Azevedo Cunha*

Pós-graduada em Psicologia da Educação pelo IESAE/FGV. Professora do Curso de especialização de língua inglesa do Departamento de Letras da PUC-Rio e dos cursos e oficinas de extensão de Prática Exploratória para professores e alunos. Professora aposentada do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP-UFRJ).

10 *Marivalda Alves Longo*

Marivalda desenvolve reflexões sobre o tema da leitura e da escrita com a professora Maria Isabel Cunha, em constante busca por aprimoramento.

11 *Tereza Oliveira Santos*

Estudante de Alfabetização e, durante este processo, desenvolve reflexões sobre o tema da leitura e da escrita com a professora Maria Isabel Cunha.

12 *Aloan Rosário de Oliveira*

Licenciado em Filosofia pela PUC-Rio e bacharel em Direito pelo Mackenzie-RJ, com MBA em Gestão Escolar pela USP-ESALQ. É gestor público pela EBAPE-FGV, atuando como professor e pesquisador, com experiência em Educação de Jovens e Adultos e políticas públicas, e interesse em produção de materiais didáticos.

13 *Daniel Linhares A. da Silva*

Doutorando pelo PPGE - Educação (2025), na PUC-Rio. Mestre em Filosofia, pela PUC-Rio e Graduação em Filosofia, pela UERJ. Atua como Professor de Filosofia da SEEDUC-RJ e da SEMED-Rio das Ostras. Tem experiência nas áreas Filosofia Antiga e Filosofia da Educação e, interesse nas áreas Ensino de Filosofia, Formação Humana e Educação de Jovens e Adultos.

14 *Remo Mannarino Filho*

Doutor em Filosofia pela PUC-Rio (2017). É professor do Departamento de Filosofia da PUC-Rio, onde exerce as funções de Supervisor da Licenciatura e Coordenador da Especialização em Filosofia Contemporânea. Tem experiência nas áreas de Filosofia Antiga, Ensino de Filosofia, Filosofia da Linguagem, entre outros.

15 *Ana Beatriz Veiga*

Formada em Ciências Sociais pela PUC-Rio. É estudante de Pedagogia pela UERJ - Maracanã, sendo bolsista pesquisadora CNPq no grupo "Giros Curriculares". Tem experiências nas áreas de Sociologia da Educação, Currículo e Infância e Mídia.

16 *Ana Paula Soares Carvalho*

Doutora em Sociologia (2012), pelo IESP-UERJ. É professora do Departamento de Direito de Macaé da UFF. Tem experiência nas áreas de Ensino de Sociologia na Educação Básica, Sociologia Urbana e Sociologia Política.

17 *A. Clara Martins Krueger*

Graduande em Ciências Sociais - Licenciatura, pela PUC-Rio. Foi professora no Pré-Vestibular Comunitário PUC-Rio e, atualmente, é bolsista PIBID.

18 *Éter Monteiro Mesquita Marques*

Graduando em Ciências Sociais pela PUC-Rio. Faz parte do Terranias: núcleo transdisciplinar de pensamento ecológico. Tem experiência nas áreas de Estudos de Gênero, Humanidades Ambientais e Estudos da Ciência, Tecnologia e Sociedade.

19 *Vitor Azevedo Abou Mourad*

Doutorando e mestre em Estudos da Linguagem pela PUC-Rio. É analista de projetos socioeducacionais da Pastoral Universitária Anchieta da PUC-Rio, atuando, desde 2022, como coordenador do Pré-Vestibular Comunitário da instituição. Suas áreas de interesse incluem Educação Popular, Linguística Aplicada e Análise de Narrativas.

20 *Leila Santos Vieira Dias*

Graduanda de Pedagogia da PUC-Rio. Voluntária e ex-aluna do PVC PUC-Rio. Atualmente é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do projeto Impulso de Gerações, da Fiocruz. Tem experiência e interesse em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular em Saúde.

21 *Ana Beatriz Garcia Musulão*

Graduanda em Pedagogia pela PUC-Rio. Desde 2024, participa como estagiária de pesquisa no projeto “Contribuições à memória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e na PUC-Rio: sistematização da trajetória do Núcleo de Educação de Adultos da PUC-Rio (NEAd)”. Em 2024, atuou como professora alfabetizadora nesse mesmo núcleo. É bolsista PIBITI no grupo de pesquisa Discursos da Educação e Tecnologia (DEdTec) da PUC-Rio.

22 *Gilmara Moreira da Silva*

Graduanda no curso de Pedagogia (2025) na PUC-Rio. Foi professora voluntária, no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - NEAd (2024), integrante voluntária do Grupo de Pesquisa GESQ (2024). Atualmente é bolsista do PIBID-PUC-Rio. Tem interesse nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, Gestão Educacional e Educação antirracista.

23 *Mariane de Souza Vianna*

Graduanda em Pedagogia pela PUC-Rio. Atualmente é analista I do setor de diplomas da PUC-Rio e atua como alfabetizadora auxiliar voluntária de jovens, adultos e idosos, no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da PUC-Rio - NEAd. Tem interesse nas áreas de Gestão Educacional e Educação de Jovens e Adultos.

24 *Yara Sousa*

Graduada em Pedagogia pela PUC-Rio (2024). Atua como professora alfabetizadora do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), coordenado pelo Ministério da Educação (MEC) e implementado pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA-SME RJ), em parceria com a PUC-Rio. Possui experiência na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e integra o grupo de pesquisa sobre Profissão, Formação e Exercício Docente (PROFEX) da PUC-Rio.

25 *Alberto Tornaghi*

Doutor em Engenharia de Sistemas pela COPPE-UFRJ com pesquisa que investiga as parcerias possíveis entre Tecnologia e Educação. É professor do Departamento de Educação da PUC-Rio e coordenador do Laboratório de Inovações Pedagógicas da UNIFASE-RJ. Os principais interesses são formação docente e as interações entre Educação e Tecnologias tanto digitais como analógicas.

26 *Simone de Miranda Oliveira França*

Doutora em Educação pela FFP/UERJ (2024). É professora do Departamento de Educação da PUC-Rio e Pesquisadora de Pós-Doutorado e membro do Grupo de Pesquisa Tri-Vértice, na FFP/UERJ. Desenvolve estudos e pesquisas em Educação Matemática, Formação de Professores e Didática. Possui experiência em Coordenação Pedagógica e Avaliação Educacional, nos segmentos da Educação Básica.

27 *Ana Carolina Braga Veiga*

Graduanda em Letras - licenciatura (Português/Inglês) e Tradução da PUC-Rio. Já foi bolsista CAPES, atuando por dois anos em programas como a Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Atualmente é bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) e trabalha com temáticas de migração e refúgio.

28 *Jacqueline Santos Gomes da Silva*

Graduada em PUC-Rio. Atualmente, desenvolve um projeto Letramento na EJA, no CIEP Ayrton Senna, como parte da atuação no GT-EJA da PUC-Rio. Foi bolsista PIBIC no Grupo de Pesquisas Discursos da Educação e Tecnologia, na PUC-Rio. Participou do Programa de Residência Pedagógica (RP). Tem experiência nas áreas de EJA e Tecnologias Educacionais e Educação à Distância.

29 *Maria Cristina Guimarães de Góes Monteiro*

Doutora em Linguística (2008) pela UFRJ. É professora do Departamento de Letras e Artes da UFRJ. Atua na área de Formação de Professores e tem especial interesse por Ensino de Português, Produção de Materiais Didáticos, Programas de Incentivo à Formação de Professores da Educação Básica.



LER
È PODER

©2025 por Beatriz Damasceno e Renato Pontes Costa

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte deste livro pode ser utilizada ou reproduzida em qualquer forma, seja ela eletrônica ou mecânica, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer sistema de armazenamento e recuperação de informações, sem a permissão expressa e por escrito do autor, exceto nos casos de breves citações para fins de resenhas ou artigos.

CAPA E DIAGRAMAÇÃO | Giselle Pachêco

REVISÃO | Beatriz Damasceno e Renato Pontes Costa

FOTOGRAFIAS | **MIOLO**: [Primeira foto da Parte 1: fotógrafo Antônio Albuquerque, acervo Núcleo de Memória da PUC-Rio e Acervo pessoal dos autores]. **CAPA**: Imagem digital produzida por IA.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Damasceno, Beatriz

Cai na EJA e agora? : perspectivas para a formação de professores de Educação de Jovens e Adultos nas licenciaturas / Beatriz Damasceno, Renato Pontes Costa. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : GiraBrand, 2025.

Bibliografia.

ISBN 978-65-999760-6-3

1. Educação de Jovens e Adultos 2. Formação docente - Metodologias ativas 3. Prática pedagógica 4. Professores - Formação I. Costa, Renato Pontes. II. Título.

25-303375.0

CDD-374

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação de jovens e adultos 374

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

“É muito comum, numa conversa com professores que iniciam um trabalho com EJA, percebermos que a chegada deles no campo vem quase sempre de forma inesperada - ouvimos respostas semelhantes quanto aos sentimentos, quanto à mistura de sensações de despreparo, desajuste e inquietação. É quase sempre um: “Caí na EJA, e agora?”. É no momento em que o/a professor/a entra na EJA que vai (ou não) tentar se adaptar para desenvolver um trabalho que faça sentido para a modalidade.” (p.16)

Esse livro é fruto de um processo vivenciado em 2024 no âmbito do Projeto de Pesquisa Interdisciplinar intitulado: “Olhar para o jovem/adulto-estudante nas escolas parceiras da PUC-Rio: uma contribuição para a formação de professores”. O projeto promoveu um rico diálogo entre os departamentos que formam professores, o NEAd, o Pré-vestibular Comunitário da PUC-Rio e as escolas parceiras que atuam na modalidade EJA. Os desafios desse processo demonstram a urgência e a potencialidade da discussão específica sobre EJA na formação dos licenciandos para que eles não “caiam na EJA”, mas vislumbrem a modalidade como um campo de trabalho, de estudos e pesquisas. É importante que, na trajetória profissional, a Educação de Jovens e Adultos não seja um susto ou um desvio de caminho, mas se constitua como uma aposta e uma opção consciente para os futuros professores.

Decanato do
CTCH

ieahu
Instituto de Estudos Avançados
em Humanidades

NEAd
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS PUC-RIO

OBSDH
ORGANIZAÇÃO DE
BIBLIOTECAS
DE HUMANIDADES

GiraBrand
editora

ISBN: 978-65-999760-6-3

CD



9 786599 976063