

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UMA CLASSE DA EJA SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

Julia Pereira Motta¹

Carolina da Paz Sousa Alves²

Maria Vitória Campos Mamede Maia³

RESUMO: Este trabalho se orienta a partir da experiência do estágio obrigatório de prática de ensino em Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. No período do estágio, as autoras uniram teoria e prática para compor essa pesquisa, cujo objetivo é discutir abordagens que envolvam a criatividade, leitura e escrita em uma classe da EJA, partindo de uma prática pedagógica decolonial. As atividades que incentivaram a leitura e escrita com o uso de um recurso literário, a partir da proposta decolonial e criativa, foram realizadas em sala de aula pelas autoras e uma professora regente da classe da EJA. Ao abordar a temática da EJA e da pedagogia decolonial, relacionadas com a criatividade no processo de ensino-aprendizagem, a presente pesquisa, de cunho qualitativo, aproxima-se de uma abordagem indutiva (IVENICKI; CANEN, 2016). Após a fundamentação teórica, incluindo um panorama sobre a EJA no Brasil, e considerações sobre o período prático do estágio, apontamos a carência de recursos e as possibilidades criativas para essa modalidade de ensino. Também destacamos a necessidade da universalização dessa modalidade, acompanhada de qualidade. Por fim, reiteramos a necessidade de uma práxis transformadora (PIMENTA, 2012) apoiada no estudo teórico da Pedagogia, destacando a importância dos estágios obrigatórios para aplicação da teoria na práxis.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Prática Pedagógica. Estágio Obrigatório. Pedagogia Decolonial.

Introdução

O presente trabalho partiu da experiência de duas alunas de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no estágio obrigatório de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola da Zona Oeste do Rio de Janeiro, cumprido entre os meses de agosto e novembro de 2019. A pesquisa é de cunho qualitativo, enfatizando a interpretação e partindo de uma abordagem indutiva, sem a necessidade de partir de

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bolsista de Iniciação Artística e Cultural (PIBIAC/UFRJ) e participante do grupo de pesquisa Criar e Brincar: LUPEA.

² Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

³ Doutora em Psicologia (Psicologia Clínica) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Coordenadora do grupo de pesquisa Criar e Brincar: LUPEA.

hipóteses delineadas já no início da pesquisa (IVENICKI; CANEN, 2016). Este trabalho se inicia com um breve panorama da Educação de Jovens e Adultos, seguido dos referenciais teóricos que nos ajudaram a compreender o que seria uma prática decolonial (WALSH, 2009) e criativa. Encerramos com reflexões sobre a vivência do estágio e considerações finais.

O objetivo geral do trabalho é discutir abordagens que envolvam criatividade, leitura e escrita, utilizando-se de um recurso literário no ensino-aprendizagem em uma classe da EJA e partindo de uma prática pedagógica decolonial. Especificamente, objetivamos aproximar o leitor da vivência de duas docentes em formação com uma classe da EJA, contribuir com futuras práticas pedagógicas e/ou pesquisas acadêmicas sobre abordagens de ensino com a EJA e justificar a necessidade da prática decolonial para a EJA e a Educação Básica no geral.

Durante o período de estágio, as alunas autoras deste trabalho ficaram na mesma sala do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA) I/Bloco II (que confere o ensino do fundamental I) nos mesmos dias e com os mesmos alunos. Estas conduziram a regência final, que foi pensada e realizada em dupla, assim como as pesquisas posteriores ao estágio. No mesmo período letivo (2019.2) e, para uma aula de alfabetização e letramento da Faculdade de Educação da UFRJ, surgiu a necessidade de se pensar uma produção literária, independentemente do segmento. Em função do estágio foi considerada a EJA, visando a uma possível utilização do livro para posteriores pesquisas ou trabalhos. Essa e outras atividades foram relatadas em um caderno de campo, que posteriormente ajudou na composição desta pesquisa.

1 Panorama da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Para compreender e contextualizar a EJA, aprofundamos nossa compreensão sobre onde e como surgiram os sujeitos que compõem essa modalidade de ensino. Segundo Darcy Ribeiro (1995), o Brasil registra, desde seu período colonial, altos índices de sujeitos que foram inseridos em uma espécie de “educação escolar” por meio da catequização, ação que foi conduzida por europeus a fim de empreender uma pretensa pacificação desses povos. Esse processo gerou na sociedade altos índices de sujeitos que não foram inseridos na escola, tornando assim um processo de desescolarização, ou seja, indivíduos educados apenas

através de suas experiências sem contar com uma educação escolar próxima do que conhecemos atualmente (RIBEIRO, 1995).

Desde essa época, os sujeitos marginalizados não acompanham o desenvolvimento da sociedade, sendo esquecidos em uma realidade fortemente regulada pela comunicação letrada e reconhecidos como pessoas que adquirem conhecimentos por meio de um sistema de compreensão de valores transmitidos pelo rádio ou oralmente (RIBEIRO, 1995, p. 430). Em sua obra, Ribeiro salienta que “nessas condições, uma homogeneização cultural processada pela pobreza — tal como uma deculturação uniformizadora se processou, no passado (...)” (RIBEIRO, 1995 p. 430). Nesse sentido, em consequência da escravidão, da catequização que resultava em um apagamento cultural da religião dos povos africanos e indígenas, das relações de cunho social entre os sujeitos, formou-se o povo brasileiro. As condições precárias de vida das populações marginalizadas (que eram maioria) ainda refletem na atualidade, com a negação de direitos básicos como alimentação, saúde e educação. Os processos de exclusão da população escravizada não terminaram com o fim da escravidão, pois a memória escravocrata segue latente. Ainda se faz necessário o rompimento obstinado com a lógica da cultura colonial imposta pelos povos europeus.

O contexto da EJA no Brasil passou por vários desdobramentos até chegar ao que temos hoje. Por isso, torna-se necessário apresentar um resumo dessa trajetória. Partindo da leitura do texto *Analfabetismo entre Jovens e Adultos no Brasil* (HADDAD; SIQUEIRA, 2015), os autores apontam gráficos que mostram o Brasil entre os 10 países que compõem 72% do contingente global de analfabetos. Neste ponto, podemos observar como o processo de reconhecimento desses sujeitos e reajuste das necessidades básicas desta modalidade de ensino vem avançando de maneira lenta e frágil, devido às suas causas históricas e aos diversos problemas estruturais ainda não superados.

Desde meados do século XX, a EJA tem sido reconhecida como uma responsabilidade coletiva internacionalmente. Neste cenário, houve várias conferências ao redor do mundo reforçando a ideia de estabelecer uma educação a todos. Haddad e Siqueira (2015) apontam que a educação de adultos é, mais que um direito, a chave para a garantia de outros direitos, além de ser reconhecida como uma educação que se realiza ao longo da vida.

Ao final da década de 1940, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), emergiram políticas públicas com intenção de aprimorar o setor

industrial do país, partindo da premissa de que sem educação profissional não seria possível o desenvolvimento industrial. Em sequência, na década de 1950, é criada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), acompanhada do desenvolvimento de material didático para este público. Em 1947 acontecem o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos em 1949 (FRIEDRICH *et al.*, 2010), este último de caráter internacional. No governo de Juscelino Kubitschek surgem diversas iniciativas de inovações pedagógicas, a fim de contribuir para o movimento educacional de adultos no país, incluindo ideias de Paulo Freire centradas na educação com o homem e não para o homem (FRIEDRICH *et al.*, 2010).

Com o golpe militar em 1964, muitas dessas iniciativas civis e governamentais foram interrompidas e seus participantes perseguidos. O então novo governo militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e também instituiu o Ensino Supletivo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971. Findando o período da ditadura, o MOBRAL foi substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar). No governo de Fernando Henrique Cardoso, este foi substituído pelo Programa Alfabetização Solidária (Alfasol). No início da década de 2000, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, surge o Programa Brasil Alfabetizado. Além dessas medidas da esfera federal, também havia programas congêneres de instâncias estaduais e municipais (HADDAD; SIQUEIRA, 2015).

Devido ao surgimento de todos esses programas que atravessaram diversos governos brasileiros, é possível perceber que a taxa de analfabetismo no país foi atenuada, porém ainda não fora o necessário para conquistar de forma significativa o público da EJA. Esses sujeitos ainda não tinham seus direitos à educação garantidos e eram reconhecidos somente como índices de um problema social, fato que explica o atraso no alcance desse público. As desigualdades regionais, de gênero, de raça e classe explicam e agravam esse descompasso (HADDAD; SIQUEIRA, 2015). Em termos regionais, as maiores taxas de analfabetismo estão na região rural, majoritariamente no Nordeste. Em termos raciais, as maiores taxas estão entre a população preta. Quanto à classe social, a população mais pobre é a mais afetada. Quanto ao gênero, as mulheres superam os homens nas altas taxas (HADDAD; SIQUEIRA, 2015).

Levando em conta as leis que abrangem a EJA, temos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, o Parecer

CNE/CEB nº 11/2000, a Resolução CNE/CEB nº 01/2000, o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 10.172/2001) e o Plano de Desenvolvimento da Educação. A seguir, apresenta-se o quadro com apontamentos sobre os principais aspectos dessas leis segundo o documento *Princípios da Educação de Jovens e Adultos* (CONFINTEA BRASIL MAIS 6, 2020):

Quadro 1 - Leis Vigentes para a EJA

Leis Vigentes para a EJA segundo “Princípios da Educação de Jovens e Adultos”	
<u>Constituição Federal de 1988</u>	<p>- Em artigo 208 assegura a Educação de Jovens e Adultos como um direito de todos</p> <p>“I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria como dever do Estado”</p> <ul style="list-style-type: none">· Alteração do Artigo 208: este artigo consistia em assegurar educação básica obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade, inclusive sua oferta gratuita para todos que não tiveram acesso a idade própria. <p>Com a mudança fica então os incisos I e VII:</p> <ul style="list-style-type: none">· I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria· VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
<u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)</u>	<p>- Trata educação de Jovens e Adultos no Título V, capítulo II como modalidade da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando sua oferta e todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental.</p> <ul style="list-style-type: none">· Artigo 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.· Artigo 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

<p><u>Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000)</u></p>	<p>- Devem ser observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino, estabelece que:</p> <ul style="list-style-type: none"> “Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio...”
<p><u>Resolução CNE/CEB nº 01/2000</u></p>	<p>- Artigo 6º, Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.</p>
<p><u>Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001)</u></p>	<p>- A Constituição Federal determina como um dos objetivos do Plano Nacional de Educação a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (art. 214, I). Trata-se de tarefa que exige uma ampla mobilização de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade. Os déficits do atendimento no ensino fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório.</p>

Fonte: Quadro montado pelas autoras com base nas informações do documento *Princípios da Educação de Jovens e Adultos* (CONFINTEA BRASIL MAIS 6, 2020)

É importante ressaltar com qual finalidade e por quais órgãos a Educação de Jovens e Adultos é financiada. Nesse sentido, podemos observar uma síntese de informações no quadro a seguir, também com base no documento *Princípios da Educação de Jovens e Adultos* (CONFINTEA BRASIL MAIS 6, 2020):

Quadro 2 - Financiamento para a EJA

<p>Financiamentos direcionados para a EJA</p>	
<p><u>FUNDEB – Lei nº 11.494/2007 -</u></p>	<p>- Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.</p>

<p><u>PNAE –</u> <u>Lei nº 11.947/2009 -</u></p>	<p>- O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), implantado em 1955, garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e Educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas.</p>
<p><u>PNATE – Lei Federal nº</u> <u>10.880/2004</u></p>	<p>- Baseado na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere, para custear despesas com reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, e serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos do ensino fundamental público residentes em área rural.</p>

Fonte: Quadro montado pelas autoras com base nas informações do documento *Princípios da Educação de Jovens e Adultos* (CONFINTEA BRASIL MAIS 6, 2020)

Ainda que não tenha sido um percurso fácil até os dias atuais, é notório como a realidade da sala de aula da EJA ainda deve percorrer um grande caminho até o nível de uma educação universalizada, de qualidade e inclusiva. Na disciplina de Prática de Ensino em Educação de Jovens e Adultos, trocando experiências com outros estagiários, foi possível observar outras realidades, tais como: instituições com merendas contadas, professores que não cumpriam toda a carga horária da EJA (deixando o estagiário com o controle da turma) e docentes com dificuldade de encontrar espaço nesse segmento, pois as vagas não são amplamente divulgadas (CADERNO DE CAMPO, 2019). Justifica-se a necessidade de detalhar as resoluções legislativas que temos sobre a EJA para fundamentar a percepção dos sujeitos que atuam nessa modalidade, incluindo os estagiários que participam dessa rotina durante determinados períodos. Destacam-se, ainda, a falta de recursos no atendimento do público alcançado pela EJA, apesar dos avanços já citados.

2 Pensamento decolonial com base em uma prática criativa

Partindo da experiência em sala de aula, sendo essa de ordem pedagógica e cultural, o termo decolonial nos remete ao que Walsh (2009) discorre sobre o pensamento decolonial. Para a autora, é preciso possibilitar a visualização da lógica racista e colonial que estruturas (como a escola) ainda seguem nos dias atuais. O multiculturalismo neoliberal é um termo utilizado pela autora que une a interculturalidade e o neoliberalismo, sendo este traduzido

como o entendimento da “colonialidade” que ainda impera na sociedade atual. Como exemplo pode-se utilizar a ideia de “raça”, engendrada historicamente para ser um instrumento de controle social a fim de naturalizar as diferenças e defender a “orgânica” superioridade eurocêntrica, e em como a evolução mascarada do pensamento pode se configurar em novas formas de dominação e racialização (WALSH, 2009). O discurso neoliberal multiculturalista atual é abastecido de propostas progressistas, fazendo pensar que, “com o reconhecimento da diversidade e a promoção da sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido” (WALSH, 2009, p. 14). Entretanto, essa lógica de progresso visa apenas o controle dos confrontos étnicos para continuar mantendo a estratégia econômica de acumulação do capital com determinados grupos. Reconhecemos que essas ações funcionam como dispositivos de poder, fortalecendo as estruturas de matriz colonial. Quando o neoliberalismo se alia às questões da interculturalidade, esta perde seu caráter crítico, justamente o que nos moveria para uma “pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida” (WALSH, 2009, p. 14).

É compreendido que romper com a lógica colonial é necessário, considerando os diversos apagamentos que o eurocentrismo provocou. Torna-se importante construir espaços nos quais esses outros modos de saber, de ser e de viver sejam reconhecidos (WALSH, 2009). Lucini e Santana (2019) tratam, em seu artigo, a nomeação de um ensino menos colonizado, articulando uma experiência prática baseada nos temas geradores de Paulo Freire. Essa vivência ocorreu em uma dinâmica que aconteceu “por meio da construção, reflexão e reconstrução contínua do ato educativo” (LUCINI; SANTANA, 2019, p. 11).

Para que se consiga combater e questionar o que está imposto por tantos anos, é necessário compreender que precisamos ser criativos. Todos nós temos um potencial criativo, pois desde o início da vida “a criança adquire a experiência brincando” e “as experiências, tanto externas como internas, podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia” (WINNICOTT, 1982, p. 162). Nesse contexto, é importante salientar que nossas vivências como crianças contribuem para nossa formação como adultos. Portanto,

Tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através de suas experiências de vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras

crianças e por adultos. Ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de exagerar a riqueza do mundo extremamente real. A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência. (WINNICOTT, 1982, p. 162).

Seguindo essa perspectiva, defendemos que o brincar é o lugar no qual manifestamos nossa criatividade. Quando crianças, relacionamo-nos por meio dele. Quando adultos, entretanto, somos cercados pelo senso comum de que a brincadeira é algo restrito às crianças. Na função de docentes em sala de aula (da EJA ou qualquer segmento), deparamo-nos com diversas heranças da lógica colonial que nos permeiam até hoje. Portanto, pensamos que será preciso estudar saídas alternativas e criativas para ressignificar e defender o exercício do pensamento decolonial.

Colaborando com essas ideias, é importante ressaltar o ponto de vista democrático de Paulo Freire (1998). Para o autor, a prática docente democrática deve reforçar a capacidade crítica do educando e a sua curiosidade (FREIRE, 1998, p. 28). Assim, “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1998, p. 29). A partir desses pensamentos, inferimos ser possível o rompimento com a lógica colonial que defende uma posição hierárquica dentro de sala de aula. Salientamos um necessário estreitamento de troca de saberes, reconhecendo professor e aluno como parte do todo, pois “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1998, p. 25). Em suma, ensinar é aprender, assim como aprender é ensinar.

Levando em conta a presença desta curiosidade indagadora do educando, Freire nos diz como esta é necessária para a criatividade, pois “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1998, p. 35). Assim, percebemos como a curiosidade humana vem mudando a forma de compreender o mundo através do tempo, tanto historicamente quanto socialmente. Como educadoras, almejamos o rompimento com os ideais coloniais e a aproximação com o pensamento criativo.

3 Vivências na instituição escolar: da prática à regência

O local escolhido para realizar o Estágio Supervisionado foi uma escola municipal localizada no bairro da Pechincha, Zona Oeste do Rio de Janeiro. A escola existe há 65 anos e possui os 3 turnos, sendo eles os turnos da manhã e da tarde (primeiro segmento – 1º ao 5º ano e segundo segmento – 6º ao 9º ano) e o turno da noite (EJA).

Para a EJA, são oferecidas 10 turmas, sendo 2 turmas de PEJA I (Bloco I e II) e 8 turmas de PEJA II. Durante a semana há a presença de 10 professores, mas especificamente nas sextas-feiras ocorrem atividades extras de inglês, espanhol, educação física, artes e música. Essa escola municipal é uma instituição localizada numa área reconhecida como deflagrada, o que significa que os turnos terminam trinta minutos mais cedo do que o habitual.

A turma em que a prática foi realizada possui 34 estudantes e uma professora regente com formação em Licenciatura em História, além da formação continuada oferecida aos docentes da EJA. Quanto aos estudantes, o número é majoritariamente feminino, pois a turma tem o dobro de mulheres com relação à quantidade de homens. Os estudantes são em sua maioria idosos, incluindo aposentados. Por fim, há 4 alunos incluídos.

No primeiro dia de prática, a professora regente nos apresentou um caderno em que ela produzia diversos planos de aula de acordo com os objetivos, conteúdos e habilidades previstas para alunos do PEJA I/Bloco II. As estratégias para o ensino, segundo ela, foram pensadas de acordo com a realidade da turma. Observamos, de início, a professora regente entregar aos alunos folhas A4 reprografadas com textos de diferentes gêneros ou contas matemáticas. A primeira folha era uma fábula intitulada *Bombaboa: a bomba que tinha coração*. O exercício proposto era uma reflexão sobre qual seria a moral da história. Em aula, a professora pergunta “o que não é real na história?”. Uma aluna responde: “não existe bomba boa, o mal já faz ela assim”. Outra aluna complementa com a seguinte fala: “quem vê cara, coração não sente” (CADERNO DE CAMPO, AGOSTO, 2019).

Após o contato inicial, começamos a ser notadas pelos alunos como alguém que também os ensinaria, oportunidade que foi abraçada por nós com dedicação. Ao longo dos meses estivemos com eles em avaliações, que ocorriam na forma de trabalhos e também de provas “tradicionais” incluindo cadeiras afastadas e o uso do silêncio. A necessidade das provas era uma exigência que estava além do que preferia a professora regente. Esta tinha predileção por métodos de avaliação diferentes, pois já havia observado que resultados melhores foram obtidos quando os alunos foram avaliados fora da atmosfera de prova

tradicional. Atitudes como essa nos remetem ao pensamento de Lucini e Santana (2019) sobre a alfabetização estar além de domínios técnicos para leitura, concentrando-se na compreensão de como esse processo altera a vida dos alunos. A professora regente se mostrou uma docente preocupada com todos os conhecimentos que os alunos poderiam aprender, indo além da aprendizagem da escrita de um código.

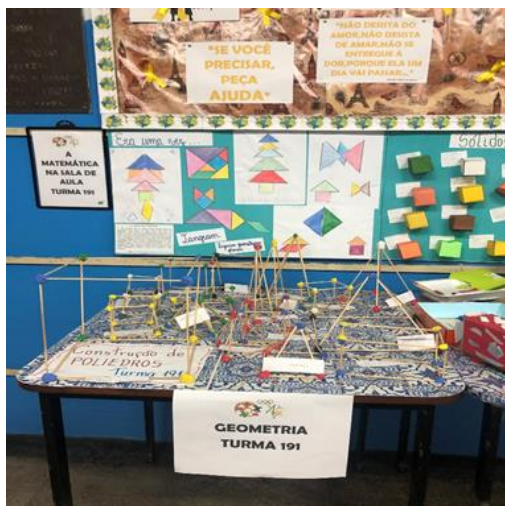
Ademais, auxiliamos os alunos na produção de trabalhos para um evento anual chamado EXPOPEJA. Essa escola seria a sede de todos as produções das turmas de EJA da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Nas imagens abaixo, podemos observar os trabalhos produzidos por esses alunos.

Figura 1: Sólidos geométricos EXPOPEJA



Fonte: Acervo pessoal, Julia Pereira Motta (2019)

Figura 2: Mesa sobre geometria para EXPOPEJA



Fonte: Acervo pessoal, Julia Pereira Motta (2019)

Além da produção de cartazes e maquetes, a escola preparou um vídeo no qual alguns alunos voluntários falavam sobre suas trajetórias até chegarem a EJA. Essa atividade poderia ser descrita como um marco em toda a vivência de estágio, pois participamos ativamente da gravação dos vídeos da nossa turma. Ressaltamos que essa vivência se alinha com o que compreendemos sobre ensino decolonizado, isto é, o ensino que não reproduz discriminação social (LUCINI; SANTANA, 2019) e que faz “questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir” (WALSH, 2009, p. 25). Por consequência, conhecemos a história de vida dessas pessoas, reiterando o papel transformador da EJA na vida desses alunos.

Durante nossas interações com a professora regente, percebemos que as folhas A4 pareciam, à primeira vista, atividades simples e pouco lúdicas/criativas. Entretanto, observamos que essas folhas eram a única forma encontrada de levar um conteúdo diferenciado e atrativo para a sala de aula (CADERNO DE CAMPO, 2019). Essas folhas possuíam caráter infantil, sendo algo altamente desencorajado para a EJA. Além disso, os livros e materiais didáticos oferecidos para os alunos eram precários, sendo guardados em um armário insalubre e, ainda, insuficientes para a quantidade de alunos e de caráter não inclusivo (CADERNO DE CAMPO, SETEMBRO, 2019). Vale ressaltar que os profissionais que trabalham e zelam pelo espaço físico da instituição nem sempre lecionam naquela escola nos demais turnos. Um exemplo é a professora regente que acompanhamos, pois esta só chega à escola no turno da noite, ficando assim dependente do cuidado que outros profissionais dispensam ao material da EJA utilizado em sala de aula.

Sendo assim, algumas situações, apesar de não convergirem, se completam de alguma maneira, pois a falta de materiais para a EJA e o interesse das autoras em contribuir culminou na ação de auxiliar a professora regente na complementação do ensino daqueles alunos. Posteriormente chegamos a um denominador comum: o livro intitulado “O Sonho de Maria”.

Figura 3: O livro



Fonte: Acervo pessoal digitalizado, Carolina da Paz Sousa Alves (2019)

A respeito do livro produzido, o enredo foi pensado como se uma personagem chamada Maria contasse ao leitor o seu sonho. Este se tratava de frequentar uma escola para aprender a ler e escrever, para que assim pudesse estudar culinária e produzir suas próprias receitas. Este livro propiciou identificação da turma com essa história, suscitando desdobramentos para as aulas seguintes.

Foi realizada a leitura da história e todos os alunos ganharam uma cópia do texto digitado. Eles também acompanharam o trabalho manual da produção do livro, servindo como inspiração aos próprios alunos. Após a leitura da história, foram pensadas algumas atividades juntamente com a professora regente como, por exemplo, a elaboração de redações. Foram distribuídas folhas A4 com 18 linhas. Na primeira linha, foi deixada uma lacuna para o nome de cada um, com a frase “*Sonho de _____*”.

Por meio do uso deste recurso didático que envolve literatura, dispomos do que Corti e Vóvio (2007) apontam sobre as propostas que precisam ser desenvolvidas em uma turma de alfabetização para integrar variadas aprendizagens. Uma delas remete à importância da leitura compreensiva e da interpretação, de forma que o indivíduo consiga relacionar aquilo que lê com a sua vida e a bagagem de conhecimentos que já carrega. Nessa

perspectiva, quando os estudantes da EJA se deparam com uma leitura que abrange suas histórias de vida, possibilitamos que tivessem propriedade para escrever textos sobre si. Logo, suscitaram-se dois diálogos: i) entre os alunos e a narrativa; ii) entre a classe. Isso propiciou a troca de informações sobre as diferentes histórias de vida (CADERNO DE CAMPO, SETEMBRO, 2019). Essa interação tornou-se importante para o desdobramento das demais atividades que envolveram a turma no decorrer do estágio e da regência, além de aprimorar a relação com os alunos.

O maior obstáculo dessa turma se encontrava em torno dos tipos textuais, dos gêneros e das interpretações, enquanto as operações matemáticas eram resolvidas com certa autonomia (CADERNO DE CAMPO, OUTUBRO, 2019). Com essa observação, após essa experiência com o livro, pensamos a regência em torno dos conteúdos programáticos menos dominados pelos estudantes. Foi elaborado um plano de aula para esses estudantes envolvendo Tipologia Textual e suas representações. Dessa maneira, como objetivo geral pretendemos “potencializar o entendimento dos tipos de texto, de forma que os alunos consigam fazer suas próprias produções textuais, análises e comunicação” (CADERNO DE CAMPO, OUTUBRO, 2019).

Conforme o desdobramento da aula, esta atividade consistia em apresentar textos do cotidiano e a nomenclatura tipológica na qual esses estão inseridos, refinando seus olhares acerca das diferentes estruturas de textos que contornam suas rotinas. Assim, os tipos de textos e suas representações procuraram envolver tudo aquilo já trabalhado em sala de aula, apenas acrescentando alguns exemplos como: narrativo (fábula, conto e lenda); descritivo (biografia e lista de compras); expositivo (bilhete e reportagem); Instrucional (receita e manual de instruções) e dissertativo (argumentação e resenha de filmes).

Por conseguinte, apresentamos o conteúdo sobre as estruturas textuais e seguimos interagindo com a turma conforme eles colaboravam oralmente, usando exemplos que percebiam no dia a dia. No quadro branco, foram anotadas suas ideias e compartilhamos os exemplos físicos que levamos para a aula, incluindo crônicas retiradas de revistas, listas de compras feitas por nós e reportagens de jornais. O intuito foi propiciar que os alunos tivessem os exemplos em mãos, ampliando suas camadas de significados sobre as estruturas. Finalizada esta etapa, a atividade desta regência consistia em que os estudantes, em duplas ou trios, elaborassem algum desses tipos de texto conforme as amostras que apresentamos. Por fim, essas atividades foram anexadas em um cartaz para mural que foi produzido pelas

estagiárias, com o propósito de expor suas produções e para eventuais consultas, além de servir como material didático.

Sendo assim, a atividade propiciou, para os alunos, a ampliação de seus olhares e de sua autonomia, além do direito de falar e de ser ouvido. Seguimos a premissa de que o respeito à liberdade dos educandos é o principal sentido de uma prática educativa (FREIRE, 1999). Observamos interação dialógica entre indivíduos a fim de cultivar diferentes saberes. As estagiárias, por sua vez, ampliaram seus olhares sobre a EJA, assim como os alunos puderam desenvolver sua comunicação e seu aprendizado. Dessa maneira, confirmamos que quem ensina aprende ao ensinar, concluindo que não há docência sem discência (FREIRE, 1998).

Considerações finais

A experiência de estágio aqui analisada foi considerada frutífera, propiciando interpretações e pensamentos sobre como determinadas práticas pedagógicas podem promover autonomia ao ser educando. Essa vivência desafia a prática pedagógica pautada na simples transferência de conhecimento, conforme crítica feita por Freire (1998).

A partir dessas análises de conjuntura e de vivências neste espaço da EJA, assim como dos referenciais teóricos que apoiam o presente trabalho, podemos concluir que a elaboração do livro *O Sonho de Maria* remete aos estudos de Ribeiro (1999). Para a autora, as especificidades da EJA nos fazem perceber de que forma a perspectiva assistencialista e infantilizada deste segmento é um fator que prejudica a constituição deste campo. Dessa maneira, nós, como pedagogas em formação, tivemos o objetivo de romper com essas perspectivas, tendo foco na construção deste livro e na elaboração da regência. Assim, as abordagens criativas que levamos para a vivência do estágio se traduziram na configuração do livro e da regência realizada, pois conseguimos aguçar a curiosidade dos alunos (FREIRE, 1998) e ajudá-los a usar seu potencial criativo (WINNICOTT, 1982) nas produções das redações e do mural.

Ao detalhar as resoluções legislativas, podemos observar que há exigências, planejamentos e financiamento acerca da Educação de Jovens e Adultos. Por outro lado, no contexto prático e cotidiano, educadores e educandos percebem e vivenciam certas carências de recursos que tornam esse espaço limitado e desvalorizado. A experiência de estágio foi

relevante para perceber o quanto as instituições escolares se diferenciam entre si no que diz respeito à EJA. Por um lado, encontramos professores dedicados a esse segmento. Por outro lado, interagindo com nossos pares, percebemos que o estágio da EJA nem sempre agrega práticas transformadoras. Inferimos que se faz necessária maior universalização da EJA, acompanhada de critérios de qualidade. Assim, conseguiremos propiciar um ensino tal qual é previsto nas legislações, atingindo mais escolas e, conseqüentemente, mais alunos.

Cumprindo com nossos objetivos, procuramos aproximar os leitores com a perspectiva da EJA quando discorremos, com detalhes, sobre a nossa vivência ao realizar o estágio obrigatório. Consideramos de extrema importância que mais trabalhos sobre experiências de estágio sejam veiculados, pois tratam-se de vivências que podem auxiliar futuros educadores, aproximando-os de uma realidade prática e preparando-os como professores agentes da práxis transformadora (a formação teórico-prática do futuro professor). Essa práxis necessita de uma sólida apreensão da Pedagogia, entendendo-a como a ciência que estuda a educação e suas contradições, auxilia os agentes da práxis com o exercício e o preparo da atividade docente a fim de estabelecer sentido e possibilidade para a desalienação do homem (PIMENTA, 2012). A dedicação com os estágios obrigatórios é algo que deve ser encorajada, cultivada e divulgada, pois assim possibilitamos que diferentes sujeitos conheçam a trajetória do estudante de Pedagogia, incluindo suas complexas atribuições e responsabilidades.

Referências

ALVES, Carolina da Paz Sousa; MOTTA, Julia Pereira. *Diário de campo da EJA*. Rio de Janeiro: [s.l.], 2019. Diário de campo.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. *Princípios da Educação de Jovens e Adultos*. Confinte Brasil Mais 6.

Disponível em:

http://confintebrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/legislacao_vigente_EJA.pdf.

Acesso em: 21 out. 2020.

CORTI, Ana Paula; VÓVIO, Claudia Lemos. Alfabetização de jovens: para além das letras. In. CORTI, Ana Paula; VÓVIO, Claudia Lemos. *Jovens na alfabetização: para além das palavras, decifrar mundos*. Brasília: Ministério da Educação, Ação Educativa, p. 53-68. 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIEDRICH, Márcia *et al.* Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Revista Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 18, n. 67, p. 389-410, junho. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867>. Acesso em: 21 out. 2020.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. *Revista brasileira de Alfabetização - ABALF*. Vitória: v. 1, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/81/64>. Acesso em: 21 out. 2020.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. *Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2016.

LUCINI, Marizete; SANTANA, Leyla Menezes de. Pedagogia Decolonial e Educação de Jovens e Adultos no contexto de uma sociedade racializada. *Revista Roteiro*. Santa Catarina, v. 44, n. 1, p. 1-18, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/15451/pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2a. edição. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Revista Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 184-201. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 21 out. 2020

WALSH, Caterine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WINNICOTT, Donald Woods. *A criança e o seu mundo*. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982.