

SABERES, PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ANA CLÁUDIA SALUM

ÍNIA FRANCO DE NOVAES

MARCUS VINÍCIUS FURTADO DA SILVA OLIVEIRA

Organizadores

EDUFU

@classe
EJA

Saberes, práticas e experiências
na educação de jovens e adultos



Reitor

Carlos Henrique de Carvalho

Vice-reitora

Catarina Machado Azeredo

Diretor da Edufu

Sertório de Amorim e Silva Neto

Diretor da Série e-Classe

Guilherme Fromm (Ileel/UFU)

Conselho Editorial da Edufu

Alexandre Guimarães Tadeu de Soares
Amon Santos Pinho
Arlindo José de Souza Junior
Carla Nunes Vieira Tavares
Juliana Marzinek
Raquel Discini de Campos

Diretor da Subsérie Acessibilidade

José Carlos de Oliveira (Ileel/UFU)

Conselho Editorial da Série e-Classe

Cristina Massot Madeira Coelho (UnB)
Daniel de Mello Ferraz (USP)
Eduardo Batista da Silva (UEG)
Felipe Almeida Coura (UFT)
Gláucio de Castro Júnior (UnB)
Márcio Issamu Yamamoto (UFJ)
Maria Célia Lima-Hernandes (USP)
Stella Esther Ortweiller Tagnin (USP)
Valeria Neto de Oliveira Monaretto (UFRGS)
Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG)
Viviane Maria Heberle (UFSC)

Equipe de Realização

Coordenação editorial: Eduardo Moraes Warpechowski

Revisão: Lúcia Helena Coimbra Amaral

Revisão ABNT: Marissol Ferreira Batista Cavalcanti

Revisão prova: Cláudia de Fátima Costa

Capa: Eduardo Moraes Warpechowski

Diagramação: Luciano de Jesus Franqueiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S115 Saberes, práticas e experiências na educação de jovens e adultos [recurso eletrônico] /
Organização: Ana Cláudia Salum [et al.]. — Uberlândia : Edufu, 2025.
118 p.: il. color. — (e-Classe EJA).

ISBN: 978-65-88055-33-5

Livro digital (e-book)

DOI: <http://doi.org/10.14393/Edufu-978-65-88055-33-5>

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Jovens e adultos. 3. Pedagogia. I. Salum, Ana Cláudia (org.).
5. Novaes, Inia Franco de (org.). 6. Oliveira, Marcus Vinícius Furtado da Silva
(org.). IV. Título. V. Série.

CDU: 374.7

Bruna dos Santos Pinheiro
Bibliotecário-Documentalista - CRB-6/3805



Av. João Naves de Ávila, 2121
Campus Santa Mônica – Bloco 1S | Cep 38400-902 | Uberlândia / MG
Tel: (34) 3239-4293 | www.edufu.ufu.br

Saberes, práticas e experiências na educação de jovens e adultos

Organizadores:

Ana Cláudia Salum

Ínia Franco de Novaes

Marcus Vinícius Furtado da Silva Oliveira



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1

RESISTIR E APRENDER NA REALIDADE DAS MULHERES NA EJA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA AUTA VIDAL DE FORMOSA/GO	8
Simone Barros de Oliveira Silva	
Francilane Eulália de Souza	

CAPÍTULO 2

A EJA E SEUS SUJEITOS: REFLEXÕES NECESSÁRIAS À PRÁTICA DOCENTE.....	27
Gabriela Bonifácio de Jesus Neta	
Klênio Antônio Souza	
Mariana Batista do Nascimento Silva	

CAPÍTULO 3

SUJEITOS POUCO ESCOLARIZADOS NA CULTURA DIGITAL.....	40
Deise Cord	
Lourival José Martins Filho	
Sonia Maria Martins de Melo	

CAPÍTULO 4

PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E SUBALTERNIDADE NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS	65
Marcus Vinícius Furtado da Silva Oliveira	

CAPÍTULO 5

O DISCURSO DE PROFESSORES SOBRE O INGLÊS NA EJA: ENTRE O NÃO LUGAR DE APRENDIZAGEM E DE TRANSFORMAÇÃO	78
Mariana Ruiz Nascimento	
Cristiane Carvalho de Paula Brito	

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO PARA ALÉM DAS APARÊNCIAS: FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA-FLORIANÓPOLIS.....	97
Bruno Simões Friestino	
Júlia Boemer	

INTRODUÇÃO

Em sua obra *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire (2019) afirmou que não há docência sem discentes. Ao estabelecer uma relação dialética entre docentes e estudantes, a máxima freiriana aponta para um processo de construção do conhecimento que se cria constantemente a partir das trocas entre os diferentes sujeitos. Nessa relação horizontalizada, a produção da autonomia emerge como um esforço coletivo capaz de ampliar as leituras e ações dos sujeitos diante do mundo.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, tais reflexões são fundamentais. Conforme demonstrou Miguel Arroyo Jr. (2017), os estudantes trabalhadores que retornam ao espaço escolar são considerados como indivíduos que, incapazes de concluir seus estudos no tempo adequado, necessitam de uma educação supletiva que compense o atraso. Marcados pelo estigma do atraso, os estudantes retornam a um sistema educacional semelhante àquele que anteriormente os excluiu.

Em diversos diálogos nas salas de aula noturnas, os estudantes narram a evasão escolar atravessados por um sentimento de culpa ou arrependimento. Tal culpa, que recai exclusivamente sobre o indivíduo, além de escamotear as condições sociais e históricas da produção do abandono escolar, impede que o estudante se perceba como um sujeito de direitos. Diante disso, na elaboração da Educação de Jovens e Adultos, as pedagogias tradicionais são insuficientes. Evidentemente, não se trata de abandoná-las por completo, mas de propor itinerários pedagógicos capazes de criar outros tempos, espaços e aprendizagens no espaço escolar. Ao retornar à escola, os estudantes, como passageiros da noite, carregam consigo suas experiên-

cias de vida para a sala de aula. Carregam também o peso das exaustivas jornadas de trabalho, as dificuldades financeiras e as preocupações familiares.

Tais vivências, elaboradas a partir de lugares sociais específicos, produzem distintos saberes. Uma pedagogia para a Educação de Jovens e Adultos precisa, portanto, abrir-se para outras epistemologias, inclusive para aquelas produzidas pelos próprios estudantes. Construir caminhos para a autonomia dos estudantes trabalhadores implica, portanto, esse encontro frutífero entre os saberes docentes e dos estudantes, entre a cultura acadêmica e a cultura popular. Essa abertura a outros saberes pretende precisamente marcar o ingresso do estudante em um espaço escolar diverso. Trata-se de propor uma escola adequada aos diferentes tempos e experiências, capaz de assegurar aos estudantes o fundamental direito à educação, à cultura e ao conhecimento.

Como docentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (CAp Eseba/UFU) atuantes na Educação de Jovens e Adultos, propusemos esta obra coletânea no intuito de ampliar nossas discussões sobre a temática e de difundir diálogos e perspectivas abertas por pesquisadores e pesquisadoras de diferentes lugares e realidades.

Atravessamos um momento de redefinição da estrutura da modalidade. Em virtude dos anos de pandemia, o ensino tornou-se remoto. No entanto, ao final do período pandêmico, diversos estudantes solicitaram aos docentes que o ensino permanecesse nessa modalidade. Dadas as condições familiares, laborais, financeiras e de locomoção, para esses estudantes o ensino remoto figurava como única possibilidade de assegurar a continuidade dos estudos.

Por razões legais, não foi possível manter imediatamente o ensino remoto. Por outro lado, a proposta dos estudantes movimentou todos os docentes para a escrita de uma nova proposta de oferta da Educação de Jovens e Adultos que pudesse atender às demandas dos próprios estudantes. Embora ainda não tenha sido implementada, a busca por essa nova modalidade se insere no encontro entre docentes e discentes que abordamos anteriormente. Perseguimos juntos uma outra pedagogia e uma outra escola que possa acolher e se agigantar a partir da inclusão desses passageiros da noite.

Esperamos que os artigos publicados, frutos de diferentes pesquisas e aportes teóricos, possam abrir caminhos para essa modalidade educacional, ao mesmo tempo tão importante, transformadora, esquecida e atacada.

CAPÍTULO 1

RESISTIR E APRENDER NA REALIDADE DAS MULHERES NA EJA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA AUTA VIDAL DE FORMOSA/GO

Simone Barros de Oliveira Silva¹

Francilane Eulália de Souza²

¹ Universidade Estadual de Goiás – Campus Nordeste. simone.barros.fsa@gmail.com

² Universidade Estadual de Goiás – Campus Nordeste. francilanee@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica voltada para os sujeitos que não tiveram acesso à escola na idade apropriada nem nela puderam permanecer, e retornam em busca do direito à educação. Notadamente, essa modalidade é marcada não só por quem está fora da idade escolar, mas também pela diversidade, pela diferenciação e pela negação ao direito à educação; assim, temos várias situações na EJA que estão atreladas ao gênero, à classe, à etnia, às condições mentais, físicas e psíquicas. Esses sujeitos são, em sua maioria, camponeses e camponesas, trabalhadores e trabalhadoras de diferentes classes sociais e etnias.

A mulher, no período colonial, não tinha direito à escola e, ao longo do tempo, vem se constituindo como sujeito de direito à educação. Entretanto, esse é um território de poder marcado pelas diferenciações de classe e raça, e ainda pela violência. Assim, ser uma mulher da EJA, acima de tudo, constitui-se dentro de uma territorialidade marcada por conflitos. É território de resistência e dificuldades para garantir o direito à educação.

Sendo assim, neste capítulo, levantamos e analisamos os principais problemas que as mulheres da EJA da Escola Municipal Professora Auta Vidal enfrentam na luta para ter acesso à educação e os desafios encontrados no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19. Para isso, foi de suma importância a pesquisa bibliográfica, particularmente aquela ligada às questões de gênero e EJA no Brasil, e também a pesquisa quantitativa em agências nacionais ligadas à pesquisa educacional por meio de dados disponibilizados em sinopses estatísticas da Educação Básica, além da pesquisa de campo com aplicação de questionários às mulheres da EJA, essa última essencial para os resultados que aqui apresentamos.

Pesquisar gênero na EJA é certamente um desafio, pois esse tema é objeto recente das pesquisas no país. Nesse sentido, carecemos de mais estudos, pois existe um desafio para compreender as sutilezas por trás do discurso atrasado, ligado ao direito da mulher em seu processo de escolarização. A mulher, no Brasil, ainda é constantemente vista como um sujeito que desempenha melhor um “papel” no ambiente doméstico. Por fim, podemos inferir que esta pesquisa revelou a dura

realidade que as mulheres da EJA da Escola Municipal Professora Auta Vidal, localizada no município de Formosa, vivenciam para continuar estudando. São mulheres, em sua maioria, que são mães trabalhadoras com mais de 40 anos de idade e que vivenciam a dupla jornada de trabalho. Desse modo, constatamos que as dificuldades extrapolam a questão de gênero e se entrelaçam principalmente à questão da classe social. Descortinamos um território marcado pela dura realidade das mulheres da EJA e apresentamos, aqui, em um processo de escuta, a situação das mulheres no direito à educação. Essas mulheres foram e são marcadas por imposições que parecem ser “velhas” e superadas nas relações de gênero, mas que ainda são bem atuais e persistentes em nosso país.

CONSIDERAÇÕES PARA PENSAR AS QUESTÕES DE GÊNERO NA EJA NO BRASIL

Nesta seção, realizamos breves reflexões teóricas pautadas em pesquisa quali-quantitativa, tendo como foco revisão bibliográfica, pesquisa documental e pesquisas quantitativas, entretanto sem a intenção de esgotar as diversas possibilidades de pensar as relações de gênero e EJA. Elencamos um recorte teórico básico, partindo de alguns autores que discutem gênero e EJA, de marcos legais e ainda de dados do Censo da Educação Básica, particularmente aqueles disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e por outras agências nacionais.

A EJA é preocupação antiga. Essa modalidade de ensino está presente desde a atuação dos jesuítas no Brasil Colônia, colocando-se sempre como instrumento ideológico poderoso e em disputa. Por essa razão, ainda é uma realidade que impede a igualdade de direitos. O Inep apontou que, em 2019, havia 3.273.668 estudantes matriculados na EJA e, ao longo dos anos de 2015 a 2019, esse percentual entrou em queda com a diminuição de aproximadamente 7% de estudantes matriculados (Brasil, 2019). Nesse contexto, muitos são os fatores que contribuem para a persistência do analfabetismo no Brasil atual: ausência e fechamento de escolas, falta de transporte escolar, difícil acesso às escolas, o trabalho infantil, a vulnerabilidade econômica, todas essas questões entrelaçadas às questões de gênero, de classe etc.

Historicamente, a EJA começa a consolidar-se no sistema público de ensino a partir da década de 1930. Nesse período, a sociedade passa por transformações e por um processo de industrialização. Dessa forma, o ensino de jovens e adultos é alavancado com a criação do Plano Nacional de Educação, que instituiu como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito e obrigatório para adultos (Friedrich *et al.*, 2010). A década de 1940 foi marcada por altos índices de analfabetismo no Brasil, o que levou à criação do Serviço Nacional da Educação de Adultos (Snea), voltado para o ensino supletivo, surgindo também a 1ª Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (Paiva, 1987).

Campanhas, seminários e congressos voltados para a EJA foram criados entre os anos de 1940 e 1950; eles perduraram até o início dos anos 1960, quando surgiu o Movimento da Educação de Base (MEB). Posteriormente, ocorreu uma nova concepção de pedagogia de alfabetização, baseada em Paulo Freire, na década de 1960, com ênfase na educação emancipadora, dialógica e em movimento. A pedagogia de Paulo Freire trouxe para o debate a negação da educação bancária, que reverberou ao longo dos anos em outros países, que passaram a inserir essa pedagogia na formação de professores. De acordo com Paiva (1987), na década de 1970, o método Paulo Freire foi restringido por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que foi se constituindo em um poderoso mecanismo de controle militar na esfera da educação.

Em 1971, o Ensino Supletivo foi criado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 5.692/71) e, nos anos 1980, foi implantada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, ligada ao Ministério da Educação (MEC), com apoio técnico e financeiro das iniciativas de alfabetização existentes.

A LDB de 1996 (n.º 9.394/96) também tratou da EJA, reafirmando o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico. A partir de 2000, podemos perceber que houve diversos programas e projetos destinados à EJA, no entanto, ao longo das últimas duas décadas, no Brasil, essa modalidade de ensino vem sendo marcada pela descontinuidade de políticas públicas que não conseguiram dar conta de fazer cumprir o direito à educação para todos. Nesse processo todo, estão as mulheres da EJA, marcando uma história de luta por igualdade de direito à educação. Para as mulheres, esse direito vem sendo secularmente negado, seja em função da

classe social, seja em função da raça ou do gênero, ou até mesmo pela combinação desses aspectos. É uma conjunção de fatores desiguais e combinados que impedem a igualdade de gênero.

Sobre o debate de gênero, Scott (1995, p.72) nos lembra de que "a utilização mais recente, o termo 'gênero', parece ter feito sua aparição inicial entre as feministas americanas, que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo". A autora supracitada acrescenta, ainda, que o termo gênero, atualmente, vem sendo tomado como sinônimo de mulheres. Entretanto, ela também adverte que

essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado nesse e por esse mundo masculino. Esse uso rejeita a validade interpretativa da idéia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo (Scott, 1995, p. 75).

Para Pinho (2007), o conceito de gênero está relacionado a um conjunto de normas, valores, costumes e práticas. Portanto, gênero não se refere ao aspecto biológico que é natural, mas se estende para muito além, envolvendo um contexto social, cultural e histórico. Assim, nesse debate, também está a possibilidade de, a partir das relações de gênero, discutir a raça, a classe e os processos sociais entrelaçados.

Além disso, sobre o conceito de Gênero, Scott (1995, p. 86) acrescenta e dá ênfase à perspectiva de poder nas relações de gênero. Desse modo, ela aponta quatro elementos importantes para conceituar gênero, quais sejam: "(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder". Somados a esses dois elementos, Scott chama a atenção para que, no debate de gênero, também seja levada em consideração a "concepção de política bem como uma referência às instituições e à organização social" (Scott, 1995, p. 87). E, por fim, na quarta e última perspectiva para pensar gênero, ela aponta que é preciso "examinar as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas

e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas” (Scott, 1995, p. 88). Nesse debate, também são estabelecidas as possibilidades de discutir gênero a partir da classe e da raça. É importante destacar que, como nos lembra Harendt (1985), poder e violência são categorias distintas, e a violência vem à baila quando se perde o poder; acreditamos que, no caso do gênero, essa consideração é importante, visto que a violência é um marcador social nas questões de gênero.

O debate sobre gênero vem trazendo contribuições para se pensar a mulher na sociedade atual e, ao longo do tempo, foi sendo teorizado ora pelas teorias ligadas ao marxismo, ora por aquelas embasadas pelo patriarcado, pelas psicanalíticas, entre outras. Desse modo, de um lado, as diferenças eram marcadas pelas questões sociais, baseadas no modo econômico de produção; e, de outro, as desigualdades entre os homens e as mulheres eram determinadas pelas diferenças físicas, pela identidade de gênero, pela representação de gênero etc. Fato é que a categoria gênero foi emergindo, ao longo dos séculos XX e XXI, como uma categoria analítica importante para pensar a mulher na contemporaneidade.

Sobre a educação das mulheres, no Brasil Colônia, o direito à educação era negado e, ao longo do tempo – por volta do século XIX –, à mulher foi “permitido” frequentar a escola; entretanto, o território doméstico permeava sua educação:

Devido à resistência por parte da sociedade, havia a distinção na escolarização de mulheres e homens, pois, para a sociedade, a mulher tinha uma função que não poderia ultrapassar os limites do lar. Muito se discursava que a mulher deveria ser mais educada do que instruída, pois para elas era suficiente uma formação de caráter, acreditavam que não existiam razões para preencher a cabeça de uma mulher com conhecimentos, dado que seu destino exigia apenas “uma moral sólida e bons princípios” (Louro, 2006, p. 446).

Dessa forma, a mulher recebia uma educação para continuar no território doméstico e o homem para ampliar suas habilidades intelectuais. É claro que essa possibilidade de as mulheres frequentarem uma escola se dava na classe branca e nas classes mais abastadas economicamente, geralmente instaladas em espaços urbanos, ou

naqueles em que era possível se deslocar para as cidades. Para as mulheres camponesas, negras e pobres, o direito à educação foi se estabelecendo em meio a muitos desafios, visto que, por muitos anos, “O casamento e a maternidade eram efetivamente constituídos como a verdadeira carreira feminina” (Louro, 2006, p. 454).

Sobre a questão da raça no contexto atual do perfil dos estudantes da EJA, podemos destacar dados de 2019 do Inep que evidenciam a predominância de pretos e pardos ao pontuar que

as informações declaradas ao Censo Escolar quanto ao fator cor/raça dos matriculados na EJA mostram que pretos e pardos predominam nos dois níveis de ensino. No fundamental, o grupo representa 75,8% dos estudantes, enquanto, no nível médio, 67,8%. Os alunos que se identificam como brancos compõem 22,2% da EJA fundamental e 31% da EJA médio (Brasil, 2019).

É nesse contexto que nos propomos a pensar a realidade e os desafios das mulheres da EJA que estudam na Escola Municipal Professora Auta Vidal para consolidar o seu direito à educação. Buscamos saber quem eram essas mulheres, o que lhes impediu de frequentar a escola, quais são seus desafios para continuar estudando e quais seus sonhos e suas perspectivas nesse processo de ser mulher sujeito aprendente da EJA.

QUEM SÃO AS MULHERES DA EJA DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA AUTA VIDAL

O município de Formosa foi fundado em 1843 e está situado no estado de Goiás. É onde está localizada a escola que foi o espaço usado para executar a pesquisa: a Escola Municipal Professora Auta Vidal. Esse município goiano está localizado a, aproximadamente, 282 km de distância da capital do estado, Goiânia, ficando mais próximo da capital do Brasil, Brasília, o que acaba determinando a estreita relação socioeconômica entre essas duas cidades.

É um município marcado economicamente pela agropecuária, que apresenta seu maior Produto Interno Bruto (PIB) nessa área, seguido do setor de serviços e indústria, e com população de pouco mais de 120 mil habitantes. Como a maioria dos

municípios do estado de Goiás, Formosa tem a educação e suas escolas marcadas como território das mulheres. Praticamente 60% das escolas têm nome de professoras que fundaram escolas ou que foram importantes para elas.

No Brasil, segundo o Inep (Brasil, 2019), por meio de dados disponibilizados em sinopse estatística da Educação Básica de 2019, nesse ano, havia quase 30 mil estabelecimentos que ofertavam a EJA. Nesse cenário, o estado de Goiás possuía um total de 675 escolas, com pouco mais de 70 mil estudantes matriculados (70.173), a maioria do sexo feminino (33.460); dentre elas, 3% declararam-se pretas e 33% pardas. É importante destacar que 50% das estudantes não declararam cor/raça; assim, o percentual de cor/raça declarado foi maior para pretas e pardas. A faixa etária era predominantemente de 15 a 24 anos, totalizando 59% dos matriculados. No município de Formosa havia 15 escolas que ofertavam essa modalidade de ensino, com 940 estudantes matriculados. Formosa configurava-se como o segundo município em maior oferta da EJA na Mesorregião do Leste Goiano e o sexto colocado no estado de Goiás.

Voltando nossos olhares para o município, em 2021, existiam 72 escolas: 21 estaduais e 51 municipais. No quantitativo das escolas municipais, 19 estavam situadas em área rural e 32 em área urbana (Brasil, 2021). Dessas escolas, sete municipais atendiam à EJA, totalizando 491 alunos, e a Escola Municipal Professora Auta Vidal era a que tinha maior quantitativo, com aproximadamente 172 estudantes na EJA. Nesse contexto, escolhemos a escola supracitada para realizar a pesquisa ligada às mulheres dessa modalidade de ensino.

Nesse primeiro momento, apresentamos as mulheres da EJA da Escola Municipal Professora Auta Vidal com vistas a possibilitar o entendimento da realidade social delas e os motivos que as levaram a frequentar tal modalidade de ensino, além das dificuldades encontradas nela.

A análise dos dados partiu de um levantamento sobre o perfil dessas mulheres da EJA do Ensino Fundamental da segunda fase por meio de mecanismo de escuta materializado em um questionário. Essa escola foi criada em 16 de maio de 1977. De acordo com os dados do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), a Escola Municipal Professora Auta Vidal atendia, no ano de 2020, 721 estudantes, e destes, 172 eram do Ensino Fundamental da EJA. Ela contava, em 2021, com 41 estudantes do sexo feminino matriculadas nessa modalidade. Tivemos acesso ao

contato com 25, e, destas, 18 participaram da pesquisa. Segundo a coordenadora da escola, a unidade escolar só tinha o contato dessas 25 estudantes. É importante lembrar que o questionário foi aplicado no dia 30 de janeiro do ano citado pelo *Google Forms*, pois as estudantes estavam tendo aulas remotas, devido à necessidade de distanciamento social em função da pandemia da Covid-19.

Durante a aplicação do questionário, foram encontrados vários desafios: em primeiro lugar, a escola não contava com aulas presenciais, conforme já dito; e a princípio, a direção não cedia o contato das estudantes, o que demandou esforço na solicitação desses dados à direção da escola. Ainda, algumas estudantes não possuíam acesso à internet e a redes sociais; logo, ficaram de fora da pesquisa; outras não dominavam a ferramenta do *Google Forms* e acabaram não respondendo ao formulário. Entretanto, conseguimos aplicar o questionário a quase 50% das estudantes.

O questionário era composto por 15 perguntas: dez objetivas e cinco subjetivas. Uma parte das perguntas objetivava identificar o perfil das mulheres da EJA e a outra, entender, dentre outras questões, as dificuldades que elas tinham para frequentar a escola. As análises aqui apresentadas foram realizadas de forma que as mulheres da EJA não tivessem suas identidades reveladas; portanto, quando necessário, utilizamos as letras do alfabeto para identificar as suas respostas.

Analisando os questionários, pudemos observar que as alunas entrevistadas tinham idade acima de 22 anos, predominando aquelas acima dos 42 anos (33%), seguidas de 22% com idades entre 22 a 25 anos, fato que destoava da média nacional que aponta, segundo o Inep (Brasil, 2019), que as mulheres com menos de 30 anos representam a maioria (58%) das matrículas da EJA. Sobre o estado civil das estudantes, observou-se que a maioria (55%) se encontrava solteira. Não distante, havia um quantitativo considerável de estudantes casadas (34%), e em menor escala, de divorciadas (11%).

Todas as estudantes tinham filhos, e um grande quantitativo (66%) mais de três. Nota-se que o fator de “ter menos” ou “mais” filhos incidiu exclusivamente no fator da evasão escolar dessas mulheres ao longo de anos. Considerando, ainda, que a maioria era de mães solteiras, isso indica que elas tiveram filhos sem estabelecer a responsabilidade para com eles dividida com os pais das crianças. Sendo assim, essas mulheres, muitas vezes, acabaram priorizando o trabalho e o cuidar dos filhos em

detrimento dos estudos, o que dificilmente ocorre com os homens, visto que é prática comum no Brasil as mulheres que são mães solteiras criarem os filhos sozinhas, e, nesse caso, muitas abandonam seus estudos. Esses fatores também podem ser a justificativa para que essas mulheres tenham entrado na EJA a partir dos 40 anos.

Tais fatos nos levam a afirmar que existem diferenças e desigualdades nas tomadas de decisão entre homens e mulheres. Essas diferenças são socialmente construídas e determinam uma cultura, isto é, um modo de ser e existir marcando as diferenças nas relações de gênero. Nesse contexto, a criação dos filhos acaba sendo responsabilidade primeira das mulheres, pois a maternidade é vista como algo "divino".

Sobre o trabalho remunerado, para além das atividades domésticas, a metade das alunas (50%) não estava empregada no momento; entretanto, das estudantes que trabalhavam, 38,9% atuavam em período integral, e outra parcela, de 11,1%, atuava em período parcial (4 horas). Nesse quantitativo, podemos constatar que a maioria (62%) trabalhava como doméstica e prestava seus serviços em lares de terceiros. Aproximadamente 27% responderam que atuavam no comércio e 11% em outros ramos (indústria, lazer etc.). No que se refere às mulheres que trabalhavam em período parcial, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constatou, em 2016, que "mulheres que necessitam conciliar trabalho remunerado com os afazeres domésticos e cuidados, em muitos casos acabam por trabalhar em ocupações com carga horária reduzida" (IBGE, 2018, p. 4).

Devemos observar, assim, que a participação da mulher no trabalho assalariado integral não reduz a responsabilidade dela em relação às atividades domésticas e aos cuidados com os filhos e demais parentes. No Brasil, segundo dados do IBGE (2018, p. 3), "em 2016, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos cerca de 73% a mais de horas do que os homens (18,1 horas contra 10,5 horas)". Dessa forma, perduram os modelos familiares tradicionais e de desigualdade de gênero, que provocam sobrecarga para as novas trabalhadoras, que veem o seu trabalho duplicado, ou triplicado, como é o caso das educandas da EJA.

Nesse contexto, 50% dessas mulheres estudantes conciliavam os estudos com o trabalho em casa, e ainda, com o trabalho remunerado e o cuidado com os filhos, o que pode corroborar para uma evasão futura. Vemos que a realidade dessas alunas é demasiadamente sobrecarregada: 77,8% realizavam as funções sozinhas, e o restante,

11,1%, ou tinham ajuda de alguma auxiliar doméstica, ou dos filhos ou do cônjuge. O que foi observado, anteriormente, é que grande parte das mulheres pesquisadas eram mães solteiras que cuidavam sozinhas das tarefas de casa, porém talvez não seja apenas esse o motivo, pois a sociedade segue um modelo patriarcal no qual os afazeres domésticos são vistos como atividades exclusivamente das mulheres.

Por esses motivos, muitas mulheres abandonam a escola, e as que permanecem frequentando chegam muito cansadas na sala de aula, tendo, assim, o rendimento reduzido, sem poder aproveitar todo o seu potencial. Além disso, "em relação aos rendimentos médios do trabalho, as mulheres seguem recebendo cerca de $\frac{3}{4}$ do que os homens recebem" (IBGE, 2018, p. 5). Percebe-se, dessa forma, que para a efetivação do direito à educação, a igualdade de gênero e de classe é ponto necessário e urgente para garantir a permanências dessas mulheres na escola.

Além do que foi apontado, tem-se que esse quantitativo de mulheres que trabalham como empregadas domésticas também pode estar associado ao grau de ensino que elas possuem, visto que as outras atividades podem demandar maior escolaridade. Esse contexto também revela o quão importante é a continuidade dos estudos para essas mulheres para que haja a equidade de classe. Dessa forma, é importante discutir o cotidiano e como se dá o ensino das mulheres da EJA, assunto que será abordado no item que se segue.

OS DESAFIOS DAS MULHERES PARA CONTINUAR ESTUDANDO NA EJA DA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA AUTA VIDAL

De acordo com o IBGE (2018), nas últimas três décadas, o nível de escolaridade das mulheres vem aumentando, entretanto, as que frequentam a EJA enfrentam uma diversidade de dificuldades para completar seus estudos. Buscamos, assim, apresentar reflexões sobre esse processo desigual de oportunidades de acesso à educação que permeia a trajetória da mulher da EJA da Escola Municipal Professora Auta Vidal. Apresentamos, também, os desafios que essas mulheres enfrentaram para continuar estudando por meio do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19.

Pensamos que um dos principais questionamentos que permeiam a EJA é justamente sobre quais são os motivos que impediram as mulheres de estudar em

idade regular. Desse modo, partimos dessa questão para pensar o acesso à educação dessas mulheres e, dentre as principais respostas, podemos destacar que, em boa parte dos relatos, as mulheres apontaram que deixaram a escola por questões de maternidade precoce; por dificuldades de locomoção; por viver no meio rural; ou ainda para cuidar de outro membro da família, conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1 - Síntese dos motivos de as estudantes da EJA da Escola Municipal Professora Auta Vidal não terem estudado em idade regular de ensino

Entrevistada a): "É porque fiquei nove anos sem estudar".
Entrevistada b): "A falta de condução, estrutura, morava na roça, longe da escola".
Entrevistada c): "Morava na roça".
Entrevistada d): "Falta de oportunidades".
Entrevistada e): "Casamento, e filhos cedo demais".
Entrevistada f): "Tive filhos muito nova, por isso não consegui terminar os meus estudos".
Entrevistada g): "Tive que cuidar dos meus irmãos e atrasei nos estudos".
Entrevistada h): "Porque eu não gosto muito de estudar, foi lerdeza minha mesmo".
Entrevistada i): "Falta de internet".
Entrevistada j): "A localidade que morava não tinha escola".
Entrevistada k): "Tive que começar a trabalhar muito cedo e não tive tempo para ir à escola".
Entrevistada l): "Tive um filho e fiquei um tempo fora da escola".
Entrevistada m): "Minha rotina é muito puxada"
Entrevistada n): "Tempo".
Entrevistada o): "Morava na roça".
Entrevistada p): "Parei para cuidar da minha bisavó, precisava de cuidados o dia todo"

Fonte: Questionário aplicado às estudantes da EJA da Escola Municipal Professora Auta Vidal em 2021.

Essas dificuldades, ligadas ao meio rural, remetem-nos aos estudos de Souza e Silva (2020, p. 12), de acordo com os quais "A diminuição das escolas no campo tem provocado consequências para os camponeses, como o alto índice de analfabetismo entre jovens e adultos no campo". Além disso, esses autores destacam que, em Goiás, tem ocorrido o fechamento de escolas no campo, com mais de 40% delas fechadas nos últimos dez anos; assim, em 2007, havia aproximadamente 1.800 escolas e, em 2019, elas passaram a ser apenas 492 escolas.

Outro fator que observamos nos relatos acima é justamente a maternidade na adolescência, situação ainda presente entre as mulheres no Brasil, pois, segundo o Ministério da Saúde por meio da Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde da Criança e da Mulher, no relatório de 2006, o percentual de adolescentes grávidas do

primeiro filho era considerável: "de 3,7% aos 15 anos para 9,6% aos 18 anos" (Brasil, 2006, p.124). Esse estudo também chama a atenção para o fato de que quanto maior os anos de estudo, menor é o percentual de gravidez na adolescência, assim como é maior a incidência de gravidez na adolescência entre as mulheres negras. "As mulheres negras se destacam pelo maior percentual (7,5%) quando comparadas às brancas (4,8%)" (Brasil, 2006, p.124).

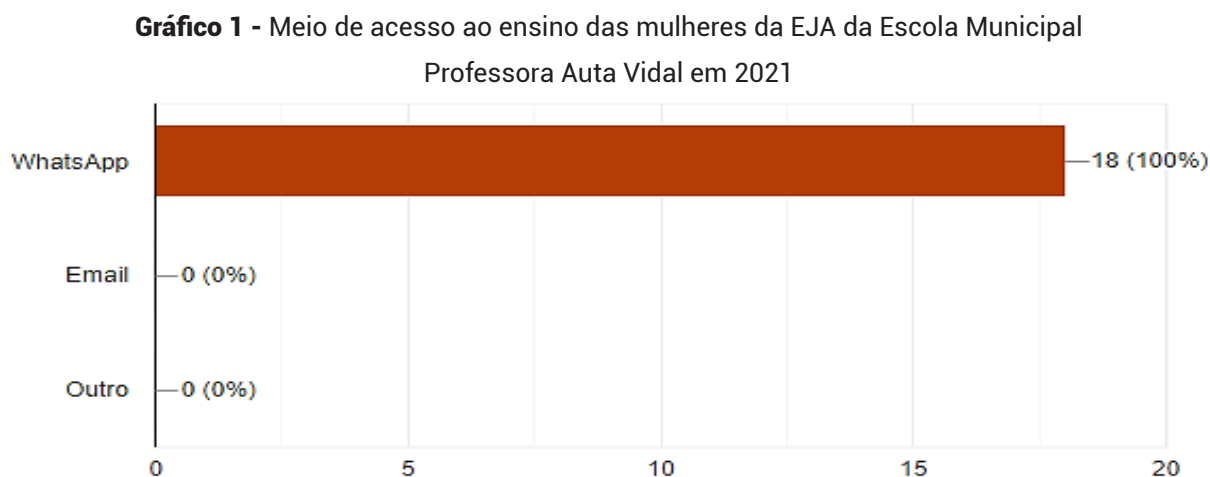
Percebe-se que são vários os que culminam numa evasão escolar, mas nos relatos das mulheres da EJA, a questão de gênero, de raça e de classe social vem prevalecendo. Assim, a gravidez de adolescentes pobres e negras é um fato que impede mais mulheres que homens de continuar seus estudos. Nesse contexto, temos a pesquisa realizada pelo Ministério da Educação, em 2016, em parceria com a Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e a Faculdade Latino-Americana de Ciências (Flacso), que perguntou aos jovens de 15 a 29 anos por qual motivo pararam de estudar. "Entre as meninas, 18,1% indicaram a gravidez como o principal motivo. Já entre os meninos da mesma faixa etária, somente 1,3% declararam que interromperam os estudos pela mesma razão" (Faculdade Latino-Americana de Ciências, 2016). É preciso considerar que esse processo torna as mulheres vulneráveis à pobreza, logo, à exclusão social, visto que dificilmente terão condições de igualdade para inserção no mundo do trabalho. Tal situação também pode culminar em maior exposição à violência e à dependência financeira de seus cônjuges.

Contribuindo ainda mais para as dificuldades das mulheres em frequentar a EJA, no ano de 2020, o Brasil e o mundo foram surpreendidos pela pandemia da Covid-19 e, nesse momento, o ensino presencial foi suspenso e substituído pelo "ensino remoto" na modalidade emergencial autorizada pelo Ministério da Educação. Em razão dessa modalidade, "muitas instituições, especialmente do setor privado, começaram a utilizar estratégias que violavam a legislação vigente utilizando um eufemismo: o ensino remoto" (Saviani; Galvão, 2021, p. 3).

O ensino remoto, durante a pandemia, acirrou ainda mais os desafios para que as mulheres da EJA continuassem seus estudos e contribuiu para a evasão. Afinal, como concretizar um ensino mediado por tecnologias em meio a uma modalidade de ensino caracterizada por uma população de baixa renda? Como garantir o acesso a esse tipo de ensino para estudantes que, em sua maioria, não possuíam acesso à

internet? Essas também foram nossas indagações. Dessa forma, buscamos levantar quais eram os meios de acesso que essas mulheres tiveram para efetivar o ensino-aprendizagem no contexto do “ensino remoto”.

Observando os recursos ou plataformas utilizadas nas aulas informadas pelas alunas, podemos afirmar que, de forma unânime, a plataforma de comunicação *WhatsApp* era a única utilizada por todas as 18 alunas entrevistadas (Gráfico 1).



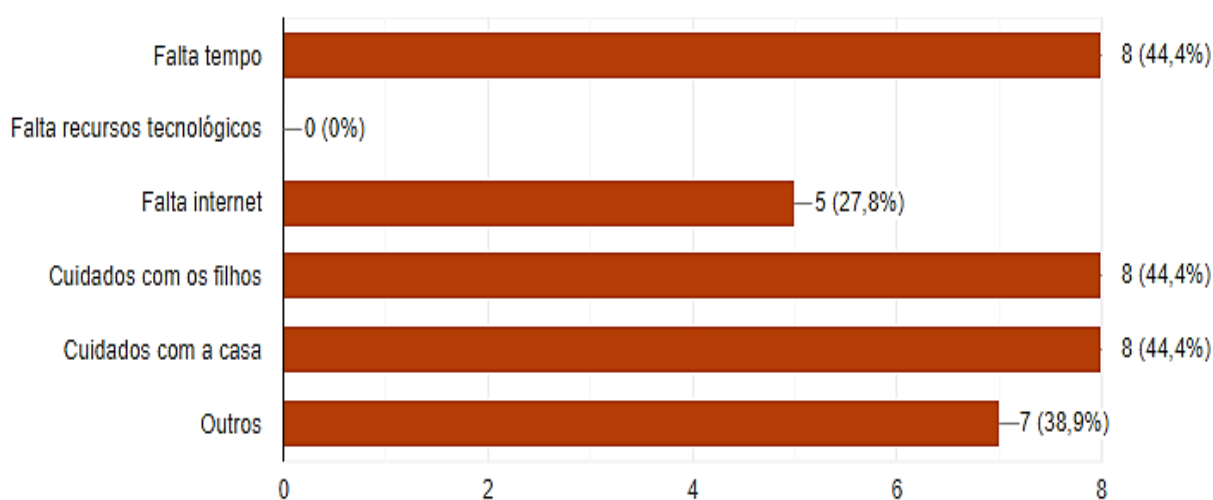
Fonte: Questionário (*Google Forms*) aplicado às alunas da EJA da Escola Municipal Professora Auta Vidal em 2021.

Como nos advertiram Saviani e Galvão (2021), esse tipo de ensino em caráter emergencial na EJA por meio remoto, mediado pelo *WhatsApp*, pode estar atrelado à tríade cunhada por Martins (2013), caracterizada pela forma-conteúdo-destinatário, em que a forma de ensino ficou empobrecida; o conteúdo, esvaziado pela falta de condições de aplicação; e o destinatário, excluído do processo de ensino-aprendizagem, tal como essas mulheres da EJA ficaram, pois, como nos lembram esses autores, para a consolidação do ensino remoto, seria necessário

o acesso ao ambiente virtual, propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (Saviani: Galvão, 2021, p. 3).

Esse contexto nos leva a outro questionamento: quais foram as dificuldades das mulheres para participarem das aulas durante a pandemia de Covid-19? No Gráfico 2, podemos observar três pontos cruciais que dificultaram o acesso às aulas: a falta de tempo, e o cuidado com os filhos e com a casa, ambos com percentual de resposta em 44,4%. E, por fim, a escassez de recursos de mídia (*internet*) representou um percentual de 27,8%. Sete alunas responderam que outros fatores contribuíram para tal empecilho.

Gráfico 2 - Dificuldades das mulheres da EJA para frequentar as aulas remotas em 2021



Fonte: Questionário (*Google Forms*) aplicado às alunas da EJA da Escola Municipal Professora Auta Vidal em 2021.

Nesse contexto, além da falta de internet, parece que as mulheres tiveram que duplicar suas funções em casa, visto que coube a elas orientar os estudos de seus filhos. Ademais, como já pontuamos, muitas delas tinham dupla jornada de trabalho, acumulando trabalho em casa e fora de casa. Nesse processo, devemos destacar, também, que muitas eram empregadas domésticas, trabalhos com menor remuneração no Brasil.

Sobre esse assunto, Cerri (2020, p. 9) aponta que "As aulas remotas contribuem, principalmente, para a manutenção da desigualdade de gênero, na medida em que, historicamente, sempre coube à mulher a responsabilidade pelas tarefas domésticas, sendo a educação dos filhos uma delas". Somado a isso, os dados preliminares do Censo Escolar da Educação Básica de 2020, realizado pelo Inep, também

apontaram queda de matrícula na EJA de aproximadamente 234 mil, número que certamente está associado ao ensino remoto.

Por fim, solicitamos que as alunas descrevessem o que esperavam alcançar frequentando a EJA ao findar o Ensino Básico. Todas pontuaram que a EJA marcava a finalização de seus estudos no Ensino Básico e as colocava em possibilidade de entrar na universidade e conseguir um trabalho melhor (Quadro 3).

Quadro 3 - Perspectivas das mulheres da EJA da escola Professora Auta Vidal ao finalizar seus estudos

Entrevistada a): *"Terminar meu ensino médio e fazer faculdade"*
Entrevistada b): *"Me cursar em 'técnica de enfermagem'"*
Entrevistada c): *"Terminar meus estudos"*
Entrevistada d): *"Terminar essa etapa logo para conseguir trabalhar"*
Entrevistada e): *"Adquirir conhecimentos e finalizar o ensino médio"*
Entrevistada f): *"Ser alguém futuramente. Pretendo terminar meu estudo"* **Entrevistada g):** *"Fazer concurso público, eu penso futuramente"*
Entrevistada h): *"Muitas coisas"*
Entrevistada i): *"Completar meus estudos"*
Entrevistada j): *"Terminar depois de muito tempo os meus estudos e tentar fazer um concurso público"*
Entrevistada k): *"Terminar os estudos e trabalhar"*
Entrevistada l): *"Terminar os estudos"*
Entrevistada m): *"Concluimos"*
Entrevistada n): *"Aprender e crescer com os estudos"*
Entrevistada o): *"Me formar"*

Fonte: Questionário aplicado às estudantes da EJA da Escola Municipal Professora Auta Vidal em 2021.

Nas respostas dessas mulheres observa-se, acima de tudo, as formas como elas representam o conhecimento. Este tornou-se território de esperança e rompimento com as mazelas sociais a que essas mulheres são sujeitadas. Para elas, a EJA representa mudança de vida e condições de igualdade nas questões de gênero. Elas buscam, nessa modalidade de ensino, uma forma de ressignificar suas trajetórias. A EJA acaba sendo uma possibilidade de rompimento com os marcadores sociais que discriminam e sujeitam essas mulheres a um território marcado pela violência, pelo analfabetismo, pela discriminação e pela miséria.

Constatamos que são muitos os desafios para essas mulheres da EJA, pois a luta pela igualdade de gênero é ainda muito recente; afinal, no Brasil, as ações ligadas aos direitos das mulheres tomaram impulso na década de 1970 com o movimento

feminista e com as políticas públicas descontinuadas, como a criação do Conselho Nacional de Direitos da Mulher (CNDM), por meio da Lei n.º 27.353, assinada em 29 de agosto de 1985, que impôs esse tema na Constituição Federal de 1988. Esse conselho passou a ser um território de lutas e conquistas das mulheres, atuando em três linhas: Creches, Violência e Constituinte, todos urgentes e que ainda denotam as fragilidades em torno das políticas públicas voltadas para as mulheres.

Ao longo dos anos, outras ações, descontinuadas ou não, marcaram o território das políticas voltadas para a mulher, como: a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), por meio da Lei n.º 10.683, de 28 de maio de 2003; a Lei Maria da Penha, por meio da Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006; e também os planos nacionais de políticas para as mulheres e a inserção do debate de igualdade de gênero nas pautas do MEC. Enfim, nas últimas décadas, a mulher passou a fazer parte da pauta política, entretanto muitos ainda são os desafios que se colocam para a efetivação de políticas públicas voltadas para a mulher e para a garantia do direito à educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre EJA e gênero faz-se, cada dia mais, urgente; entretanto, esse não é um exercício fácil, seja porque há uma descontinuidade nas políticas públicas ligadas à EJA, seja porque pensar o gênero nessa modalidade de ensino ainda é fato novo no Brasil e que não pode ser pensado sem levar em conta a interseccionalidade nesse debate.

No decorrer da pesquisa, ficou evidente que a maioria das mulheres entrevistadas que frequentam a EJA faz parte de estatísticas nacionais que as colocam em situação de vulnerabilidade social. Elas são, em sua maioria, mulheres sujeitadas às mazelas sociais, mulheres negras de classe social miserável. São também domésticas, mães solteiras que possuem jornada dupla de trabalho, pois, ao retornar ao final do dia, ainda precisam cuidar dos filhos e dos afazeres domésticos. Diante das múltiplas tarefas realizadas durante o dia, é notório o cansaço dessas mulheres; algumas deixam os filhos pequenos, outras estão desempregadas e veem as preocupações com questões básicas tomarem conta de suas mentes, o que reflete de forma direta no seu cognitivo.

Apesar do espírito de luta explícito nas respostas de cada uma dessas mulheres, muitas são as dificuldades enfrentadas por elas no processo de escolarização. Pelo fato de serem mães e estudantes, a cobrança é bem maior. Muitas têm a responsabilidade de cuidar dos filhos sozinhas, sem ter com quem compartilhar esses cuidados. São mulheres que tiveram o direito à educação anteriormente negado e que continuam a ocupar o lugar da negação. Além disso, o contexto da pandemia acabou contribuindo para que muitas mulheres interrompessem seus estudos, seja por não ter acesso a aulas remotas, seja por dificuldades de acompanhar essa “nova” modalidade de ensino; desse modo, muitas ainda não retornaram para as escolas por terem ficado desempregadas nesse período, outras estão voltadas para os cuidados dos(as) filhos(as) e dos cônjuges. Nesse processo, também houve aquelas que enfrentaram processos de luto.

Certamente, não é tarefa fácil mudar a realidade que envolve as mulheres da EJA; no entanto, podemos começar com a implementação de políticas públicas voltadas para as mulheres. Nesse processo, essas podem ser ferramentas na luta contra a evasão, contra a desigualdade de gênero e de classe, dando mais oportunidades para as mulheres se colocarem como protagonistas de sua própria vida, num movimento dialógico que leve a sociedade a repensar as abordagens e os posicionamentos que envolvem questões de gênero, etnia, classe e o direito à educação.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Nacional de Alimentação Escolar: clientela atendida pelo PNAE - Censo escolar*. 2021. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/393-consultas>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 27833, col. 1, 1996.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Pesquisa Nacional de Demografia e Saúde*. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/pnds/img/relatorio_final_PNDS2006_04julho2008.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matrículas na educação de jovens e adultos caem: 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-caem-33-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019>. Acesso em: 28 out. 2021.
- CERRI, L. N. F. Uma inverdade conveniente: o ensino remoto emergencial. *Revista Epistemologia e Práxis Educativa*, Teresina, ano 0, v. 3, n. 3, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/11661/7078>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- FACULDADE LATINO-AMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS – FLACSO. *Gravidez é responsável por 18% da evasão escolar entre meninas*. Disponível em: <http://flacso.org.br/?p=14369>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- FRIEDRICH, M. et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VCpG4Tr5KBvNkfdXj5ShtZG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- HARENDT, Hannah. *Da violência*. Brasília: Ed. UnB, 1985.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.
- LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- PINHO, Ruth Carvalho de Santana. *Fundamentos da auditoria: auditoria contábil: outras aplicações de auditoria*. São Paulo: Atlas, 2007.
- SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. *Universidade e Sociedade*, ANDES-SN, ano XXXI, jan. 2021.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SOUZA, F. E. de; SILVA, E. B. da. Educação no/do campo no cerrado goiano: avanços e retrocessos. *Élisée – Revista de Geografia da UEG*, Goiás, v. 9, n. 2, e922016, p. 12, jul./dez. 2020.

CAPÍTULO 2

A EJA E SEUS SUJEITOS: REFLEXÕES NECESSÁRIAS À PRÁTICA DOCENTE

Gabriela Bonifácio de Jesus Neta¹

Klênio Antônio Sousa²

Mariana Batista do Nascimento Silva³

¹ Professora do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Uberlândia/MG. gabrielanetaufu@gmail.com

² Professor do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação CAP Eseba/UFU/MG. klenio.antonio@gmail.com

³ Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Catalão (UFCat)/GO. marianabatista@ufcat.edu.br

INTRODUÇÃO

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.
Manoel de Barros

Discutir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no século XXI continua sendo um imperativo, mesmo que o número de pesquisas sobre essa modalidade de ensino já tenha se expandido nas últimas décadas. Em parte, os estudos da EJA se justificam pelas grandes transformações sociais ocorridas nos últimos anos que impactaram na organização capitalista refletindo nas relações sociais, culturais, afetivas. Isso deve ser também um fator a ser considerado quando se pensa o processo de ensino-aprendizagem. Ademais, as políticas públicas para a EJA no século XXI, além de não avançarem, retrocederam na medida em que não se investiu na formação docente e nas escolas para o público de jovens e adultos.

Assim, neste capítulo, propomo-nos a contribuir com as discussões sobre a EJA a partir dos sentidos e dos significados que atribuímos a essa modalidade dialogando com os pressupostos teóricos construídos ao longo da história da Educação de Jovens e Adultos. Cabe, então, demarcar o lugar dos sujeitos-autores deste texto: professor e psicólogo atuante na EJA no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia; professora especialista em EJA atuante na Rede Municipal de Uberlândia; e ex-professora da EJA e formadora de professores para a modalidade.

Não pretendemos esgotar o tema, mas propor uma reflexão sobre a EJA e suas peculiaridades, especialmente levantando apontamentos sobre os seus sujeitos e sobre algumas questões que são imprescindíveis aos docentes e a outros sujeitos que trabalham nessa modalidade, especialmente apresentando os significados que atribuímos à atuação do psicólogo na Educação de Jovens e Adultos. Ao longo do percurso, tomamos algumas palavras do poeta que nos inspirou a arriscar transformar em palavras nossas reflexões sobre a EJA: Manoel de Barros, que, com sua sensibilidade e habilidade com palavras para falar do simples, do cotidiano, do que

se passa despercebido em nosso dia a dia, volta nosso olhar para aquilo de que nos distanciamos – a realidade pura da vida.

CONHECER A EJA E SEUS SUJEITOS

Ocupo muito de mim com o meu desconhecer...
Do que não sei o nome eu guardo as semelhanças...
Respeito as oralidades. Eu escrevo o rumor das palavras. Não sou sandeu
de gramáticas. Só sei o nada aumentado.
Manoel de Barros

A Educação de Jovens e Adultos situa-se no cenário brasileiro como uma modalidade impulsionada pela luta por direitos daqueles que não tiveram oportunidades de escolarização. Acordos internacionais, a promulgação da Carta Magna, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9394/96) e outros documentos versam sobre o direito à educação, mas, infelizmente, não foram e não são suficientes para garantir de fato que todas as pessoas possam concluir seus estudos no que chamamos de “tempo certo”; tampouco a legislação contempla e promove de fato no país uma educação transformadora e adequada ao público de jovens e adultos.

Vários ainda são os desafios impostos a essa modalidade de ensino, como a formação de professores, o diálogo da Educação com as instâncias governamentais, a diversidade do público atendido, dentre outros, como postulado por Di Pierro (2001, p. 75), que destaca aqueles enfrentados pela modalidade de ensino ao longo do tempo, como a democratização e o “processo de qualificação da oferta dos serviços de educação de adultos”.

Mesmo em meio a tantos desafios que ainda enfrentamos na educação, devemos reconhecer a importância da Constituição Brasileira de 1988 na busca pela promoção da democratização da educação. Na carta Magna, no artigo 205, é declarado:

A educação é direito de todos e 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 trabalho; o ensino obrigatório e gratuito é um direito público subjetivo; configura-se como um instrumento normativo de controle da atuação do estado, pois permite aos sujeitos desses direitos cobrar judicialmente o Estado a executar o que deve (Brasil, 1988).

Na constituição, o tema Educação de Jovens e Adultos aparece no artigo 208, que afirma: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (Brasil, 1988), indicação que aparece também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n.º 9.394/96). Ainda citando a Carta Magna, o artigo 206 enfatiza em um de seus princípios que "o ensino será ministrado com base na igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (Brasil, 1988).

Ainda discutindo a legislação brasileira, destacamos os postulados apresentados na LDB, documento no qual o público da EJA é delimitado como aqueles "que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria" (Brasil, 1996). A modalidade em questão deve ser gratuita, devendo-se considerar "as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames", e com a permanência dos estudantes garantida pelo poder público. Destacamos também o artigo quarto, que determina a "oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola".

Além das legislações supracitadas, outro documento importante no reconhecimento do direito à educação dos alunos da EJA é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que visa assegurar a igualdade de condições para o acesso e à permanência na escola e estipula os deveres do Estado para assegurar os direitos dos estudantes, de forma a

garantir ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

assegurar progressivamente a extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

garantir acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

ofertar ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador (Brasil, 1990).

Em consonância com os documentos citados, ainda temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos publicizada em 2000, que, embora tenha uma longa extensão, assim como os outros documentos, não avança na concepção do que significa ser aluno da EJA nem de suas necessidades formativas enquanto sujeito social, histórico, cultural.

Como já apontamos anteriormente, a legislação não conseguiu de fato dar à EJA a visibilidade que ela necessita, tanto na promoção da formação docente quanto na quebra de estigmas sociais sobre a modalidade. De acordo com Rezende (2010, p. 79): "A história da política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é pontuada por descaso e ações governamentais negligentes, mas também é marcada por luta, esperança política e, sobretudo, por desafios e perspectivas que se abrem no momento presente".

A questão do currículo, os materiais didáticos, a valorização social da modalidade são questões que permearam as lutas pela EJA. Isso significa defender uma educação que não seja de um ensino meramente repetitivo, de memorização, de simples transmissão de conteúdo, mas que busca a introdução de temas transversais nos diferentes níveis de ensino, trazendo ao professor a possibilidade de trabalhar conteúdos formais, ampliando-os com o diálogo com a realidade, o entorno do aluno e seu cotidiano. A formação para o exercício da cidadania permite um fazer pedagógico crítico e reflexivo, que propicia ao aluno uma formação integral como sujeito de direitos e de deveres cidadãos.

A partir da discussão de Arroyo (2017), podemos compreender que uma das questões que mais teria impacto na EJA seria compreender que tanto os educadores quanto os jovens e adultos educandos ainda são oprimidos, e a humanidade roubada. Encontrar oprimidos e roubados de sua humanidade aponta que Paulo Freire

captou como tal situação ainda é presente entre os/as educandos/as jovens e adultos, as crianças e os adolescentes.

Uma questão importante a ser considerada sobre a legislação é que ela, como discute Peluso (2003), não abrange as particularidades e características dos sujeitos da EJA. Assim, mesmo que a alfabetização de jovens e adultos tenha sido foco de algumas ações governamentais, ainda são insuficientes a produção acadêmica, a legislação, os materiais, a formação docente para de fato atender as especificidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. É preciso que as políticas públicas para a EJA considerem o sujeito real da modalidade em suas diferentes dimensões, conhecendo-a e a seus sujeitos.

Inicialmente, devemos destacar que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que tem caráter de reparação histórica, social e econômica para aqueles que foram ao longo da sua existência excluídos do ensino regular por alguma razão, seja por não ter acesso à escola, seja pela dificuldade de aprendizagem não acompanhada, seja pela exclusão financeira etc. Consideramos que reparação tem significado diferente de compensação. A reparação tem caráter político e pedagógico, e a obrigação de não excluir mais uma vez. Portanto, deve garantir a qualidade, a laicidade, a democratização e a inserção plena dos sujeitos da EJA nas práticas sociais, possibilitando a eles novas oportunidades no mundo do trabalho, no campo dos direitos, na afluência de bens culturais e materiais, atribuindo a esse espaço um lugar que possibilite a igualdade a todas as idades.

Assim, à escola cabe propiciar o acesso sistematizado ao conjunto de conhecimentos teóricos e práticos construídos e acumulados pelos homens ao longo de sua história em seu exercício de promoção de cidadania. Para tal, o diálogo, a troca de experiências e a superação de preconceitos precisam fazer parte da prática diária do docente, considerando esse aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem com uma história ímpar. A postura do docente precisa ser a de um pesquisador que reflita e construa sua prática livre de pré-julgamentos, quebrando paradigmas já estabelecidos.

Na prática diária é possível identificar que, dada a ampla faixa etária que compõe a sala de aula da EJA, diferentes perfis se apresentam, bem como diferentes perspectivas, objetivos e anseios, estratégias de aprendizagem e posturas em relação aos estudos, constituindo-se um grande desafio para o educador.

A promoção social, assim como a abertura de oportunidades de melhor emprego, é uma das questões que alunos mais velhos apresentam, fato que reitera o compromisso da EJA com o mundo do trabalho, não se alijando das questões econômicas e sociais. Mais do que isso, como aponta Arroyo (2017), o aluno da EJA deve ser compreendido como um trabalhador, como um sujeito que está envolto nas relações do trabalho e do capital.

Devemos considerar também que há alunos mais jovens que, dada nossa experiência, frequentam o ensino noturno por imposição legal ou de familiares. É preciso pensar dinâmicas e práticas que se atentem às especificidades dos jovens para assim contemplar o geral dos conteúdos e saberes necessários no processo escolar e na construção da identidade deles e que os ajude a pensarem em projetos de vida emancipatórios nos quais sonhos sejam fomentados num vir-a-ser possível. Jovens possuem diferentes aspirações, mesmo quando se impõe a educação como parte de sua rotina. Alguns buscam a socialização, a ampliação do círculo de amigos; outros, devendo cumprir decisão judicial, têm a chance de completar seus estudos; outros buscam se encontrar e se constituir como sujeitos após uma experiência de multirrepetência na maioria dos casos, ou por causa de interrupções no processo de escolarização. O desafio do professor dessa modalidade consiste em desenvolver uma prática que contemple as aspirações de alunos em diferentes fases da vida.

Desta forma, é preciso compreender que a EJA não é uma modalidade uniforme, tampouco sem conflitos. Deve-se considerar sua diversidade atentando-se para os diferentes sujeitos que dela participam levando em conta a diversidade social, cultural e mesmo etária. É preciso considerar o sujeito uno e diverso ao mesmo tempo, com histórias de vidas diferentes e com proposições também diferentes.

ATUAÇÕES NA EJA: ENSINAR E APRENDER

...desaprender oito horas por dia ensina os princípios.

Manoel de Barros

Ser professor na EJA traz um universo ainda não existente no âmbito da experiência docente. A cada turma, a cada início de ano letivo, uma nova turma apre-

senta um universo de vivências ímpares que se mesclam aos conteúdos trabalhados em sala de aula. "A educação em quaisquer circunstâncias possui um caráter político comprometido com a formação integral que considere o sujeito e sua história" (Freire, 1987, p. 72). Por isso, é necessário discutir com o educando as suas próprias experiências, os saberes por ele já elaborados, articulando-os aos saberes curriculares, favorecendo a compreensão da educação como instrumento que possibilita a formação dos sujeitos para a intervenção no mundo.

Aprender, para muitos alunos da EJA, configura-se como atitudes tradicionais como: prestar atenção, ir às aulas, escutar o professor, estudar em casa, ler. Tais atitudes estão diretamente relacionadas com a experiência escolar e com o contexto da sala de aula. Em conversas com esses estudantes, é possível identificar como, para esses educandos, a ideia da aprendizagem está ligada ao pertencer à escola e a construir também uma face identitária de sujeito-estudante, além da de sujeito-trabalhador.

A autoimagem dos alunos da EJA constitui-se como um aspecto importante a ser observado na prática docente. Alguns acumulam a experiência do fracasso escolar, outros têm sentimentos de "não mais dar conta dos estudos". As experiências de exclusão pelas quais os sujeitos passaram ao longo de sua história podem levar a esse sentimento de baixa autoestima, de fracasso contínuo, e provocar uma sensação de não pertencimento à escola.

É imprescindível a superação do sentimento de exclusão. Como postulado por Oliveira (2004, p. 228), "a superação da exclusão do mundo letrado e escolarizado passaria [...] não apenas pela oferta de oportunidade formal de elevação de escolaridade, mas pela apropriação da escola, pelos sujeitos adultos, como lugar social que é de todos os atores que nela interagem".

Quando os sentidos e os significados atribuídos à própria aprendizagem, à escola, à educação, a si próprio como estudante e como sujeito social não são levados em consideração e não se criam estratégias para trabalhar com essas questões, há uma chance imensa de que a evasão seja ainda um problema para a modalidade.

Também é preciso pensar a evasão sob seu viés econômico, visto que em relatos dos alunos da EJA é comum que o trabalho para ajudar a família seja apontado como uns dos principais motivos dessa evasão. Ao parar de frequentar a escola,

os sujeitos tendem a permanecer em trabalhos de baixa remuneração e com poucas possibilidades de ascensão econômica. Além disso, outros fatores também são questões a serem avaliadas quando se trata de evasão: baixo desempenho, falta de suporte na execução das atividades escolares, localização das escolas, horários etc.

Di Pierro (2001, p. 70), discorrendo sobre soluções para o impasse da EJA, diz que um dos passos é "superar a concepção de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência e que a função prioritária ou exclusiva da educação de pessoas jovens e adultas é a reposição de escolaridade perdida na idade adequada". Outra superação é "deixar de conceber a oferta educativa a partir de padrões únicos (quase sempre referidos aos parâmetros da educação escolar de crianças e adolescentes), passando a concebê-las a partir da diversidade de demandas concretas dos diferentes segmentos sociais".

Salvador (1999, p. 192) postula a oportunidade de qualificar sujeitos que não tiveram oportunidades em idade jovem ampliando seus horizontes, favorecendo o desenvolvimento da personalidade, atualizando sua competência profissional e promovendo ação comunitária como principais funções da educação de jovens e adultos. Problematicar é tornar real o diálogo escola-mundo, escola-realidade. Os alunos da EJA trazem suas experiências para o contexto escolar e por vezes buscam nos conteúdos um sentido para o conhecimento.

É preciso um olhar de quem vê pela primeira vez quando se adentra uma sala de aula da EJA. Os pré-conceitos precisam ficar de fora, bem como o senso comum. Alunos de EJA são vistos como carentes, atrasados. Resende (2013, p. 57) aponta que

olhar os jovens e adultos em suas trajetórias humanas e contextualizadas nos permite vê-los como protagonistas do seu tempo que reivindicam a condição de serem sujeitos de todos os direitos humanos: direito à educação, ao lazer, à cultura, ao trabalho, bem como o direito à moradia, à saúde, à vida, ao afeto, aos recursos tecnológicos, enfim, direito à diversidade.

Em suma, é preciso saber que na EJA temos outros sujeitos que demandam outras ações pedagógicas e outras formas de compreender o processo de ensino e aprendizagem.

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA EJA: BREVES CONSIDERAÇÕES

As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul – Que nem uma criança que você olha de ave.

Manoel de Barros

Uma questão que ainda precisa de discussão, de políticas públicas e de investimento financeiro para ser viabilizada é a presença de outros profissionais na escola além dos docentes, coordenadores e técnicos administrativos em geral. Entre outros profissionais que deveriam atuar na escola permanentemente, destacamos o psicólogo escolar como um profissional especializado que pode contribuir enormemente para a desmitificação e transformação desse sentimento e para a construção de novos significados para a aprendizagem.

As considerações que passamos a fazer foram construídas a partir da vivência de um dos autores como professor-psicólogo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia, que tem como uma das ofertas a modalidade de Ensino EJA – a Educação de Jovens e Adultos nas quatro séries finais do Ensino Fundamental: 6º, 7º, 8º e 9º anos, em parceria com o Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) na oferta do curso integrado de Assistente Administrativo.

O trabalho da área de Psicologia Escolar no CAp, nessa modalidade, começou no ano de 2007 em virtude das demandas dos alunos. Atuando no sentido de apoio ao processo ensino-aprendizagem, o professor dessa área utiliza diversas metodologias e práticas para o trabalho com o aluno. Como exemplo, podem ser citados o acompanhamento psicoeducacional individual, as intervenções psicoeducacionais em sala de aula, as oficinas de aprendizagem, a orientação e organização de estudos, os atendimentos individuais e o acompanhamento junto às famílias dos alunos.

Nessa atuação, esse trabalho demanda do professor a compreensão do espaço escolar para uma ampla faixa etária do aluno da EJA e o desenvolvimento de metodologias e materiais que possam ajudar os alunos a se organizarem e a se apropriarem dos conteúdos, das práticas e do ambiente escolar. Para alguns alunos dessa modalidade, esse ambiente se apresenta bem diferente do que eles conheceram no passado, quando

da interrupção de seus estudos. Essa readaptação precisa ser acompanhada e apoiada pelo corpo docente para que os impactos do estranhamento possam ser amenizados.

Atuar na EJA, acreditamos, requer esse olhar para o óbvio, que nos escapa, e enxergar para além das técnicas, teorias, do corre-corre de nossa rotina, parar o tempo para nos debruçarmos sobre nosso fazer, sobre nosso aluno. Ouvir as histórias deles, seus percursos, suas narrativas e de fato ter tempo para tudo isso, para além dos conteúdos, do currículo, dos projetos, dos trabalhos em sala. Ser professor nessa modalidade é gostar de ouvir histórias, uma vez que os alunos trazem o mundo para a escola e podem ricamente transformar a prática pedagógica nos diálogos em sala de aula.

Martinez (2005) reitera a necessidade de uma prática reflexiva na qual se compreenda que as relações e a identidade social são questões cultural e historicamente construídas. Diante disso, nossa prática não pode estar alijada do contexto social, escolar e da proposta pedagógica. Cumpre-se, assim, o papel ético e de compromisso social de ouvir a voz dos alunos, de buscar formas de acabar com o silenciamento e o apagamento social a que por vezes eles são submetidos na sociedade.

Andrada (2005) aponta que o psicólogo educacional/escolar precisa criar um espaço para escutar as demandas da escola, e, a partir delas, promover oportunidades de reflexão nesse contexto com todos os seus sujeitos. Em nossa atuação na Psicologia Escolar, oferecemos um serviço com enfoque psicoeducacional, com escuta especializada. O espaço criado para o aluno é de diálogo, oportunizando também a autoescuta e a reflexão sobre sua trajetória, sobre suas interrupções no processo de escolarização, sobre suas questões pessoais e relacionais e sobre a consequente interconexão com seus processos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa. Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada. Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás de casa. Era uma enseada. Acho que o nome empobreceu a imagem.

Manoel de Barros

Acompanhar os sujeitos da EJA em suas angústias, seus desafios, seus limites, seus obstáculos, seus adoecimentos, suas interlocuções é experiência única para cada professor. É preciso conhecer os sujeitos da EJA e entender que todos eles estão em construção e em transformação, e então olhar para eles como movimentos, sem estigmas sociais, culturais, considerando que o processo de ensino e aprendizagem deve estabelecer um diálogo com esses sujeitos com a finalidade de mobilizar os conhecimentos construídos socialmente de maneira que as práticas sociais, políticas e culturais estejam presentes no ambiente escolar e provoquem a transformação individual e coletiva desses sujeitos.

Uma tarefa importante dos docentes é reivindicar que a EJA não continue esquecida e estigmatizada, que sejam feitas resoluções e leis que atendam as necessidades dessa modalidade no tempo presente. Para isso, é preciso que não se esqueça a história da EJA e é imprescindível que saibamos quem são os seus sujeitos.

Para que essa modalidade cumpra sua função social, é preciso pensar em estratégias que valorizem os sujeitos presentes na EJA. Isso significa investimento na formação e na remuneração docente, em políticas de incentivo e permanência dos alunos na escola, em espaços de aprendizagens adequados para a modalidade.

Como uma ação de melhoria da educação de jovens e adultos defendemos também que haja para a EJA uma equipe multidisciplinar na qual um professor-psicólogo possa atuar na construção de alternativas pedagógicas e estratégias de construção de sentidos e significados desses alunos sobre a própria aprendizagem e sobre o seu lugar na escola e na sociedade. Nossa prática tem mostrado que há resultados positivos em nossa atuação, como a diminuição do sofrimento do aluno ao ser submetido a processos de avaliação de qualquer natureza, além do aumento da taxa de permanência e de conclusão desses alunos.

Em suma, consideramos que a educação problematizadora, tal como defende Paulo Freire (1987), é o caminho para que os sujeitos possam se construir como tal e perceber o mundo criticamente. Para isso, torna-se necessário considerar a realidade dos alunos e ao mesmo tempo trazer essa mesma realidade para dentro da sala de aula.

É preciso, pois, "desinventar objetos", como dizia Manoel de Barros (2016).

REFERÊNCIAS

- ANDRADA, E. G. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 196-199, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000200007>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- ALMEIDA, S. F. C. (Org.). *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea, 2003.
- ALMEIDA, S. F. C. (Org.). *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2005.
- ARROYO, M. G. *Passageiros da noite*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BARROS, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. *Constituição (1988): Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. *Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- DI PIERRO, M. C. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001.
- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MARTINEZ, A. M. *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas, SP: Alínea, 2005.
- OLIVEIRA, M. K. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-219, maio/ago. 2004.
- RESENDE, V. A. D. Jovens e adultos como sujeitos do conhecimento. In: *EJA na diversidade: letramento acadêmico cultural*. Uberlândia: Editora da UFU, 2013. v. 1, p. 51-75.
- SALVADOR, C. C. As práticas educativas dirigidas aos adultos: a educação permanente. In: *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PELUSO, T. C. L. et al. *Diálogo e conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de educação de jovens e adultos*. 2003. 110 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CAPÍTULO 3

SUJEITOS POUCO ESCOLARIZADOS NA CULTURA DIGITAL

Deisi Cord¹

Lourival José Martins Filho²

Sonia Maria Martins de Melo³

¹ Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC. deisicord@gmail.com

² Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). lourivalfaed@gmail.com

³ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). soniademelo@gmail.com

INTRODUÇÃO

Adentramos vinte e um anos no século XXI, período no qual Castells (2003, p. 8) credita à *internet* o fato de ter se tornado “alavanca na transição para uma nova forma de sociedade – a sociedade de rede”. *Bits e bytes* estão presentes em praticamente tudo o que fazemos. A ciência e a tecnologia têm avançado de forma espantosa, oferecendo ao ser humano possibilidades muitas vezes sequer imaginadas há pouco tempo. O mundo “ficou pequeno”, sendo propagandeado que agora tudo é acessível a qualquer um, de qualquer lugar. Tudo ao alcance da mão, a um *click*, um comando, um desejo. Como nos afirma Santos (2003, p. 7), “somos todos protagonistas e produtos dessa nova ordem, testemunhos vivos das transformações que ela produziu”. Grande parcela dos habitantes do planeta, a despeito de desigualdades econômico-sociais marcadamente graves, vive de forma muito similar: envolta por tecnologias – com destaque, atualmente, para as digitais – que prometem facilitar a vida cotidiana. Para tanto, a comunicação é rápida e a informação, instantânea. E muito do que é possível, na realidade de hoje, tem sua origem na invenção da escrita: essa tecnologia revolucionária que já tem cerca de 4.000 anos e, paradoxalmente, ainda carece do domínio de um número significativo de seres humanos.

Ao analisar a globalização, os avanços da técnica e da tecnologia e o tempo como vetor fundamental nos dias de hoje, em certa medida definidor da ocupação dos espaços urbanos, Santos (2013) considera que técnicas, tempo e espaço são vivenciados de maneiras diferentes por diferentes grupos humanos. Os mais ricos são velozes, conectados, desterritorializados ao extremo, o que os leva a ter uma visão e uma vivência superficiais da realidade cotidiana do local. Já os mais desfavorecidos social e economicamente, a quem Santos (2013) denomina de “homens lentos”, têm vivências muito mais próximas do real local, principalmente nos centros urbanos.

E o “homem lento” é carregado de humanidade e subjetividade, gerador de espontaneidade no cotidiano do lugar. É irremediavelmente afetado pelos fatos e pela história, vivendo, na instabilidade, o dia a dia com cheiros e suspiros, com falta de dinheiro e excesso de problemas, com crises sociais, educacionais, da saúde e da política. Tudo isso o afeta verdadeiramente, não é apenas um *post* no *Facebook* ou uma notícia no jornal da noite. O “homem lento” é aquele contraposto à fragmenta-

ção da identidade social imposta pela globalização: na sociabilidade do lugar, resiste produzindo saberes alternativos aos já assumidos pelos mais velozes.

O “homem lento” (Santos, 2013), simbolizado por esse(a) homem/mulher comum, desfavorecido social e economicamente, frequentemente pouco escolarizado, pode não estar conectado como se apregoa quando se afirma a necessidade de viver a cultura digital. Mas não está alheio a ela, justamente porque é ele, também, humano em atividade. Então, do que se apropria na cultura digital? Em que ela lhe trará “vantagens”? A quais táticas recorre para driblar suas dificuldades de acesso ao mundo digital? Torna-se fundamental levar em conta os sujeitos, os contextos, as práticas e os motivos que regem a utilização das tecnologias digitais (TD), o que, considerado, levará a conceber processos plurais de desenvolvimento (e apropriação).

Como exemplo: as estratégias de leitura são diferentes: não são lineares e exigem a compreensão de caracteres semânticos nos quais símbolos e ícones compõem, também, o “texto” a ser lido, interpretado e compreendido. Teoricamente, esses aspectos precisariam ser incorporados num processo de letramento digital que, segundo Buzato (2007), corresponde a saber se comunicar recorrendo a som, imagem, texto, interação, compartilhamento... Ou seja, são as práticas sociais de leitura, escrita e comunicação mediadas pelas tecnologias digitais. Inserir-se na cultura digital seria, desse modo, incorporar as TD ao seu cotidiano. Mas esse processo acontece somente após o pleno letramento digital?

Se considerarmos, ainda, que a cultura digital é uma tangível agudização da cultura grafocêntrica, potencializada a partir das tecnologias digitais, tendo a linguagem escrita um papel central nesse processo, podemos nos perguntar como a complexidade do mundo atual, inscrito nessa cultura digital, apresenta-se ao acompanhamento de quem pouco domina as competências de leitura e escrita.

Nesse contexto, como será viver no que muitos consideram ser um maior “descompasso com o mundo”? Como será, para sujeitos considerados pouco escolarizados, ver-se na cultura digital? Estarão à margem? Ou conseguem, mesmo assim, também se relacionar, se comunicar e interagir de modo a manter o protagonismo de suas ações? Como estão inseridos na cultura digital? Como compreendem essa inserção? Compreendem-se inseridos? Questões como essas e muitas outras suscitaram o desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado (Cord, 2017), desen-

volvida entre os anos de 2013 e 2017, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Buscou-se a compreensão de sujeitos em processo de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis/SC acerca da relação que mantinham com a cultura digital. A resposta às questões postas é, sem dúvida, provisória, tendo em vista que se trata de uma questão viva, em movimento e, portanto, em constante transformação.

OS SUJEITOS, A PESQUISA...

Se, por um lado, os sujeitos pouco escolarizados encontram, cotidianamente, formas e alternativas de lidar com as várias demandas que viver neste mundo lhes impõe e, por outro, historicamente, encontram grande dificuldade de lidar com o cotidiano sem contar com os conhecimentos escolares, quais serão os recursos utilizados para (con)viver na sociedade da imediatez, da autoria, do compartilhamento, do espetáculo? É possível compartilhar as capacidades e habilidades desenvolvidas e incorporar na vida cotidiana as tecnologias digitais, criando, à sua maneira, alternativas às dificuldades? A tese central, nesta investigação, firmou-se a partir do pressuposto de que, mesmo parecendo haver enorme distância entre os saberes que trazem e aqueles requeridos no mundo grafocêntrico, os sujeitos pouco escolarizados encontram formas de se inserir na/e de se apropriar da cultura digital, de maneira a atender às suas necessidades cotidianas. A “aposta” adotada no decorrer da pesquisa é que a experiência, os conhecimentos complexos apropriados e desenvolvidos no dia a dia, dão sustentáculos para esse trânsito, considerando que, mesmo havendo especificidades no mundo digital, a técnica e a tecnologia são inerentes ao ser humano, constituindo-o e sendo constituídas por ele ontologicamente. Assim, o propósito deste texto é refletir acerca da especificidade e da plasticidade do conhecimento produzido na vida cotidiana, mormente dos sujeitos pouco ou não escolarizados.

A partir das lentes do materialismo histórico-dialético, amparados pelos procedimentos de coleta de dados, buscamos conhecer os sujeitos da pesquisa – trabalhadores pouco qualificados, vivendo em um centro urbano e provenientes, em sua maioria, de realidades rurais. Sujeitos de pouco prestígio social, explorados economicamente e que carregam consigo o estigma da pouca escolarização, e que passam

a ser vistos, em amplo espectro da vida social, como sujeitos menos inteligentes ou que não conseguem aprender. Sua experiência, que lhes permite circular no mundo contemporâneo, é desprestigiada enquanto conhecimento valorizado, sempre menorizada em relação aos conhecimentos científicos e escolares.

Foram oito os participantes das entrevistas. Todos tiveram sua trajetória de escolarização interrompida ou pontualmente atravessada por acontecimentos já amplamente conhecidos na EJA: necessidade de trabalho na infância, local de moradia, proibição dos pais, dificuldades econômicas e/ou fracasso escolar. Como todos eram estudantes regularmente matriculados nas turmas de alfabetização da EJA, sua apropriação dos conhecimentos de base (leitura e escrita) era ainda inicial, apesar de haver diferenças de estágios entre eles. Enquanto alguns iniciavam na relação com as letras, outros já produziam escrita autônoma, em processo de ampliação. As entrevistas foram todas desenvolvidas nos locais onde os participantes estudavam. Todavia, em espaço reservado, onde houve diálogos livres e descontraídos pelo tempo que foi necessário.

Cada entrevistado automeceu-se homenageando alguém importante em sua história de vida. Aqui, registramos a situação (idade, moradia, trabalho) em que se encontravam os entrevistados no ano de 2016, quando ocorreram as entrevistas.

Ângela, 46 anos, natural do interior do Paraná, divorciada, mãe de três filhos, há seis meses em Florianópolis, já tinha trabalhado com corte de cana, serviços gerais, serviços de copa e, no momento da entrevista, era cuidadora de um idoso. Utilizava computador e *internet* somente na escola e não tinha, mas recorria ao do filho quando precisava.

Erotildes, 56 anos, dois filhos, separada. Sempre foi doméstica, desde criança. É do interior do Rio de Janeiro e vivia em Florianópolis há cerca de 30 anos. Utilizava tecnologias digitais na escola e tinha *smartphone*.

Jacó era de Feira de Santana/BA, tinha 27 anos e há quatro vivia em Florianópolis trabalhando como servente de pedreiro. Tinha *smartphone* para se comunicar com a família e, mesmo sem conseguir ler ou escrever nenhuma palavra, utilizava o recurso de comando de voz.

Lucas, 16 anos, entregador de lanche, morava com a mãe há pouco mais de um ano em Florianópolis, vindo de Jequié/BA. Tinha *smartphone* e usava com frequência para se comunicar e jogar.

Lúcia, 60 anos, casada, três filhos, era natural de Florianópolis e doméstica aposentada. Utilizava tecnologias digitais apenas na escola. Não tinha *smartphone* ou *internet* em casa.

Maria de Lourdes, 56 anos, de Lages/SC, estava há 22 anos em Florianópolis. Solteira, dois filhos, trabalhava como doméstica desde criança. Não tinha *smartphone* e se sentia pressionada a entrar no mundo digital.

Olívia, 72 anos, do interior do Rio de Janeiro. Recém-chegada a Florianópolis, era viúva, do lar e tinha cinco filhos. Tinha *smartphone*, mas considerava que não sabia usá-lo sozinha.

Finalmente, Sadi, 36 anos, estava há dez anos em Florianópolis, mas era natural de Criciúma/SC. Casado, pai de dois filhos, trabalhava em uma peixaria. Sentia-se desafiado, encantado e estimulado pelas tecnologias digitais e delas dispunha como disporia de qualquer outro dispositivo que lhe permitisse atingir seus objetivos. Possuía *smartphone* e interagia nas redes sociais digitais.

A análise das entrevistas deu-se pela metodologia de análise de conteúdo. Assim, os oito sujeitos, suas falas e a (re)interpretação delas constituem a tríade por onde se buscou construir a análise. Para Moraes (1999, p. 2), a análise de conteúdo, "conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum". Não há neutralidade na leitura, constituindo-se num processo interpretativo do pesquisador. Desse modo, as falas foram agrupadas em torno das categorias que se anunciaram, insistentemente, pela compreensão do contexto em que foram enunciadas. Emergiram, para análise, quatro categorias: a) mudanças que esses sujeitos percebem no mundo; b) o uso das tecnologias para facilitar o cotidiano; c) tecnologias digitais na EJA; e d) tecnologias digitais: ampliação da enunciação. Para esta apresentação, tendo em vista o assunto da presente publicação, escolhemos dissertar sobre as duas últimas categorias.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EJA

Atualmente, além de circular pela cultura grafocêntrica, vem sendo colocada como urgente a necessidade de se apropriar das diferentes linguagens existentes

na cultura digital a partir dos suportes disponíveis. Saber se comunicar recorrendo a som, imagem, texto, interação, compartilhamento passa a compor o que se pode chamar de letramentos digitais: as práticas sociais de leitura, escrita e comunicação mediadas pelas tecnologias digitais (Buzato, 2007). É necessário, para além da discussão da necessidade de se criar possibilidades de apropriação dos equipamentos e dos letramentos, atrelar à discussão os usos sociais a que se propõem os usuários no seu desejo de entrar nesse mundo virtual. É importante, ainda, ampliarmos o debate para buscar alternativas àqueles que, de partida, não dominam a contento os processos de leitura e escrita no “mundo analógico”.

Todos os entrevistados falaram sobre sua experiência com o uso das tecnologias digitais em sala de aula na EJA. A maioria relatou fazer uso da sala informatizada, com mediação da professora. Um estudante, entretanto, relatou que sua turma, durante o ano de 2016, não havia feito uso dos computadores ou de outras tecnologias digitais nenhuma vez durante as aulas. Sadi, que foi um dos entrevistados que mais mostrou organicidade com o uso das TD no seu cotidiano, informou:

A escola aqui, a EJA, não ajuda... Não ensina quem não sabe, a usar o computador, as tecnologias... Aqui é só papel. Só papel, lápis e borracha... A maioria não sabe usar, tem aquele celular antigo ainda... Eu acho que poderiam ajudar. Eles poderiam mostrar vídeos, que tem aqui... Tem computador aqui, eles podiam ensinar. Tem gente que nunca usou um computador e não está usando aqui também. Porque aqui tem e pode mexer. Nós nunca fomos. Eu até comentei com a professora, até com o outro professor do ano passado com quem eu estudei pouco tempo, ele ensinava, chegou a ir umas quatro vezes (Sadi, informação verbal).

O entrevistado argumentou que seus colegas eram diferentes dele, que tinham dificuldades para usar as tecnologias, mas, mesmo assim, a professora não proporcionava momentos nesse sentido. Sadi chegou mesmo a sugerir algumas atividades possíveis, lembrando que na sua turma só se usava papel, enquanto poderiam assistir a vídeos, usar o computador, já que alguns colegas não tinham possibilidade de acesso em outro lugar.

A partir dessa contribuição de Sadi, é possível perceber que muita literatura tem circulado nesse sentido. Entendemos que a escola pode se configurar como o lugar privilegiado de acesso às tecnologias digitais. Se, no processo de ensino-aprendizagem, não se fazem presentes os dispositivos próprios dessa cultura, para algumas pessoas o acesso se torna mais difícil, talvez mais distante de ser alcançado.

O que se perde, em se tratando de EJA, quando os sujeitos ainda não tiveram acesso a esses dispositivos por outras vias? Fofonca (2017, p. 77), ao refletir sobre o papel da escola na cultura digital, entende que “esses espaços de mediação de conhecimento podem ser ressignificados na prática pedagógica, possibilitando um olhar relevante e, em muitos casos, primordial de mudança”. A instituição escolar, como espaço de desenvolvimento de práticas sociais, é também espaço de circulação da cultura digital.

Soubemos, em conversas com estudantes, que não era só a turma de Sadi que não havia, naquele ano, utilizado a sala informatizada no processo de ensino-aprendizagem. Outras duas turmas também não haviam sido beneficiadas dos recursos disponíveis, além de outros sujeitos que eram, ainda, novos no I Segmento.

A mediação a ser realizada pela EJA no uso das TD é muito bem-vinda, podendo fazer parte do planejamento sem grande necessidade de adaptações, considerando que a mediação “habilitadora” inclui diálogo, estímulo ao uso de tecnologias ao mesmo tempo em que discute riscos, restrições, mas sempre considerando que, em geral, estar conectado traz mais possibilidades de comunicação e de ação no mundo grafocêntrico.

Vários entrevistados afirmaram o acesso e uso das TD (principalmente computadores com *desktop*) para o desenvolvimento de atividades de aprendizagem.

Lucas contou de sua experiência e de suas observações com relação aos mais velhos e ao uso das TD:

A EJA também me ajuda a usar essas tecnologias... Eu faço pesquisas, procuro na *internet* coisas que eu não entendi... significados de nomes, várias coisas. Agora mesmo a gente estava assistindo uma palestra em vídeo do *YouTube*. Nem todo mundo usa os computadores com tranquilidade, os mais velhos não. Eles não gostam muito e às vezes não sabem. Eu ajudo

às vezes, mas mais é a professora. Às vezes eles não gostam de ficar lá por muito tempo [na sala informatizada]. Eu acho que é porque não acertam mexer nas coisas... Mas fazem algumas coisas sim... (Lucas, informação verbal).

Em sua fala, Lucas confirma, portanto, que um dos princípios de se trazer as experiências para os processos de aprendizagem formal é lidar com o interesse dos sujeitos que estão aprendendo. Se, como relata Lucas, os mais velhos “não gostam de ficar lá por muito tempo”, será que veem sentido na atividade proposta? Por que a resistência? Talvez não estejam conseguindo implantar o que Cavaco (2002) denomina de “soluções adaptativas”: táticas a que recorrem os sujeitos pouco escolarizados quando precisam diminuir as dificuldades que aparecem em virtude da ausência dos saberes escolarizados. Então as TD não permitem esse tipo de solução?

Olívia, que algumas vezes, no decorrer da entrevista, revelou um comportamento ambíguo, ao afirmar e negar sua relação com as tecnologias, também afirmou que tinha gostado das TD e aprendido a usá-las na escola, contando com o apoio da professora:

Então é isso, eu não tenho essa capacidade. Tenho o desejo... Tenho muita vontade mesmo, mas devagarzinho eu chego lá. E agora eu estou usando muito o computador, porque tenho um pequeno [*notebook*], aí estou fazendo todas as cópias, leio... Acho que sou muito ruim, mas a professora me diz que eu sou é tihosa. “Você sabe, você tem que ter força de vontade!”, ela diz. Tenta me botar para cima e não para baixo. Eu mesma me boto para baixo, se a professora não me levantar, então é para acabar com o resto, né? (Olívia, informação verbal).

Olívia coloca-se no lugar daquela que não tem capacidade e conhecimento suficiente para lidar, mesmo com apoio, com as demandas próprias do processo de aprendizagem, seja com ou sem tecnologias. Mas reconhece o papel importante que a professora desempenha ao incentivá-la a acreditar em si própria. Essa postura pode ser interpretada com a ajuda de Cavaco (2002), sob o ponto de vista pragmático do saber-fazer: enquanto não é incorporado, dominado, repousando no rol das atividades de eficácia imediata, encontra resistências.

Vencer dificuldades parece ser, por vezes, uma decisão pessoal. Olívia titubeia, prefere dizer que não consegue, mesmo que continue tentando e, nessas ocasiões, vá se apropriando do saber. Já Lúcia parece gostar do desafio, principalmente porque em casa não tem nem computador. Para ela, a EJA é, sim, uma grande oportunidade de crescimento, não só relacionado às tecnologias, mas também a elas:

Minha turma fez muitas coisas diferentes esse ano e sempre que pude, participei. Aqui na escola eu acesso a *internet*, porque em casa não tenho. É bem legal, a gente faz trabalho da escola, a gente está aprendendo agora outros negócios... Eu gosto muito! Uma vez por semana a gente vem. Eu não tenho medo de mexer. A professora dá o texto e a gente escreve no computador, nós estamos fazendo agora sobre plantas, então nós estamos fazendo tudo pelo computador, a professora salva para que da próxima vez que a gente for usar a gente possa voltar a fazer o trabalho (Lúcia, informação verbal).

Ângela contou de seu processo, afirmando gostar de usar as TD e reafirmando que no horário de aula se podia também aprender a usar o computador:

Aqui na escola tem a ajuda da professora. Eu uso o computador... e gosto! Nós estamos fazendo a receita de um chá caseiro que lá na casa da baiana ela faz. Digitando as receitas. Quando eu estudava em Ourinhos [SP] também usava o computador uma vez por semana. Aula de computação. Eu até me viro com *e-mail*, essas coisas... Tenho vontade de ter um computador. Eu acho que a escola ajuda a gente a aprender a usar essas coisas... Contribui. (Ângela, informação verbal).

Ângela fala de «aula de computação». A aprendizagem relacionada à manipulação do equipamento é importante, porém não deve ser ela o foco da relação que se estabelece com as TD na sala de aula. No processo educativo, não é pedagógico «treinar» usuários, como usualmente se faz em aulas de informática. Vieira Pinto (2005) já apontava essa inversão na relação com as tecnologias e a necessidade de estarmos atentos a ela, problematizando-a: o mais importante é o ser humano e o sentido que ele dá aos recursos, não o contrário. Muitas vezes, o que se vê são práticas que enfatizam

as potencialidades da máquina e não as possibilidades de uso para sentidos coletivos, sociais. Conforme já referido em outros momentos, o sujeito pouco escolarizado não perde tempo com aprendizagens que julga desnecessárias. Portanto, seria fundamental que, nos processos de ensino-aprendizagem na EJA, o uso atribuído às TD fosse remetido à sua relevância nas relações sociais, alargadas em sentido.

Jacó, colega de núcleo e de turma de Ângela e Lúcia, reafirmou a oportunidade com a mesma percepção de Ângela e Sadi: a escola e os professores ensinam a usar as TD:

No computador já fui com as meninas e com a professora lá. É bom. Eu faço um monte de coisa, às vezes eu escrevo lá um nome, tem um jogo lá que eu jogo, que ele vai falando as palavras. A escola ensina também, os professores ensinam a gente a mexer no computador, um bando de coisas que eles ensinam a gente... (Jacó, informação verbal).

Jacó estava, no momento da entrevista, no processo inicial de alfabetização. Ter a possibilidade de experimentar outros suportes para a escrita parece uma oportunidade bastante interessante para quem inicia a travessia pela leitura e pela escrita. Mas tendo em vista a discussão acerca do protagonismo do aprendiz e não da tecnologia, podemos refletir: de que outras formas as tecnologias digitais poderiam interferir no seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita?

O processo relatado por Lúcia, Ângela e Jacó, colegas de Maria de Lourdes na mesma turma, aponta para o que parece ter sido um trabalho intenso e interessante de pesquisa na turma, impulsionando a leitura, a escrita e o uso das TD. Porém a regularidade parece ter sido lidar com o computador como um suporte da escrita basicamente. Os três relatam atividades semelhantes, de cópia de algum texto. Não cabe uma crítica, mas uma reflexão: o que mais pode oferecer um dispositivo conectado à *internet*? De que maneiras contribuiria para o desenvolvimento dos processos de alfabetização e letramento dos estudantes? O que efetivamente se aprende, além da habilidade de lidar com a máquina, quando se transcreve textos, mudando apenas de suporte?

Já Maria de Lourdes relata um processo em que se sentiu autônoma na construção do conhecimento ao mesmo tempo em que desenvolvia as habilidades

de lidar com a máquina. Apesar de ser da mesma turma de Jacó, Lúcia e Ângela, parece ter sido muito significativo para ela, nas aulas na sala informatizada, não necessariamente o contato com o computador, a digitação, o jogo, mas o resultado das atividades desenvolvidas⁴:

Esse ano a gente fez muita coisa legal na escola. Fizemos até exposição de fotos! É a tecnologia, né? Mas mesmo assim a pessoa não se dobra.... [risos]. Daí eu quero mandar todas as fotos e todos esses trabalhos que a gente fez pro grupo da família... (Maria de Lourdes, informação verbal).

O trabalho com as tecnologias, motivado por um assunto de seu interesse, mobilizou Lourdes a tal ponto que ela, geralmente tão avessa às tecnologias “modernas”, reconheceu o potencial educativo dos recursos tecnológicos disponibilizados. Outro aspecto importante levantado por Lourdes foi a forma de trabalhar com a tecnologia em sala de aula:

Computador, tenho. Quer dizer... o meu filho, né? Não eu.... É muito difícil eu ir no computador em casa. Mas pra fazer aquela pesquisa sobre as domésticas, na escola, mexemos bastante. Agora sim, eu estou melhor... Quando chega nas quintas-feiras que é o dia que a gente mexe no computador, ah! É muito bom, depois que a gente começa a mexer ali, que começa a entender como é que aquilo funciona, você não quer sair dali! Facilita até aprender. E bastante. Aqui tu aprendes, mesmo que não queira tu aprendes... A ler, a escrever... Aqui é o lugar onde eu acesso, ninguém faz por mim. Em casa meu filho faz, porque aí ele tem computador, tem celular... (Maria de Lourdes, informação verbal).

⁴ A turma de Maria de Lourdes desenvolveu uma proposta de pesquisa que foi integrada ao processo de alfabetização. A temática maior dizia respeito aos processos de leitura e escrita, atrelados à discussão acerca do preconceito/racismo. Dessa temática, cada estudante buscou algo que o tocava. Lourdes foi olhar para as diferenças salariais entre domésticas negras e brancas, tendo desenvolvido muita pesquisa na *internet*, produção textual e entrevistas. No grande grupo, desenvolveram apresentações teatrais e fizeram, ainda, um trabalho artístico com fotografias que ganhou grande projeção na rede municipal de ensino, conquistando espaço, inclusive, em eventos acadêmicos. Todo o processo teve a participação das TD e ficou registrado, tendo sido amplamente compartilhado nas redes sociais virtuais. Lourdes falou desse processo de pesquisa com muita alegria. O projeto foi um dos vencedores do “Prêmio Professor Nota 10”, promovido anualmente pela Prefeitura Municipal de Florianópolis por meio da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Câmara de Vereadores do município.

Lourdes não escondeu, em momento algum, sua resistência em lidar com as tecnologias mais modernas, mormente as digitais. Todavia, por ocasião da realização do trabalho sobre as domésticas referido acima, o qual, parece, foi muito significativo para seu processo de aprendizagem e trouxe elementoss importantíssimos para o (re) conhecimento do mundo em que ordinária e cotidianamente vive, o das domésticas que trabalham em um condomínio de classe alta, ela precisou usar o computador e, detalhe: sozinha. Ninguém fez por ela nem para ela. Havia a mediação da professora, mas ela precisava mexer sozinha e mexeu! Usou, aprendeu, rompeu resistências e ainda conseguiu explicitar que o computador “facilita até aprender”. Como Lourdes mesmo fez referência, foi preciso muita pesquisa, leitura, escrita, além de outras atividades, a maioria mediada por TD. Apesar disso, em casa ainda não sentiu a necessidade de usar o computador autonomamente. Para quê, já que lá o filho faz? Em casa, pode usar seu tempo para apropriar-se do mundo de outras formas, como ouvindo rádio ou assistindo à televisão, conforme já referiu em outro momento da entrevista.

Milton Santos (2013, p. 78) diz que “ubiquidade, aldeia global, instantaneidade são, para o homem comum, apenas uma fábula”. Assim, foi possível ver Lourdes, que se autodenominou “mulher das cavernas” em outro momento, avessa às tecnologias. Mas também é possível imaginá-la, devagar e silenciosamente, rompendo as finas paredes da vida objetiva e crua para, ao menos às vezes, entrar na “fábula” da ubiquidade, viajar pela instantaneidade e buscar, no tempo virtual, conhecimentos que contribuam com o seu olhar sobre a própria realidade, como ocorreu no caso em que fez a pesquisa sobre as domésticas com o auxílio das TD.

Castells entende que, na sociedade em rede,

antes de começarmos a mudar a tecnologia, a reconstruir as escolas, a reciclar os professores, precisamos de uma nova pedagogia, baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autônoma de aprender e pensar. Isso, fortalecendo ao mesmo tempo o caráter e reforçando a personalidade. E esse é um terreno não mapeado (Castells, 2003, p. 227).

Mas, e se trouxéssemos para os processos educativos, intencionalmente, os saberes/conhecimentos da experiência? A vida na escola para a escola ajudar na

vida? Aprender a pensar não é saber lidar com as demandas cotidianas? Os sujeitos pouco escolarizados já fazem esse movimento à sua maneira. Fofonca entende justamente que

somente ocorrerá uma transformação de ordem pedagógica e de ensino se as organizações educativas compreenderem que o conhecimento deve partir do que se chama de repertório, e que, de um modo geral, a literatura educacional chama de mundo de vida do aluno, ou seja, da cultura local que esse aluno traz para a sala de aula, não somente valorizá-la, mas incorporá-la no tratamento de novos objetos de aprendizagem, concatenada com a realidade da convergência digital e midiática (Fofonca, 2017, p. 112).

Mesmo considerados, pela maioria das propostas pedagógicas oferecidas aos sujeitos da pesquisa, em flagrante desvantagem no sentido da escolarização e sendo julgados excluídos do acesso à grande parcela dos benefícios tecnológicos disponíveis atualmente, os estudantes da EJA em processo de alfabetização mostram que vêm se utilizando dos recursos disponíveis nas TD para produzir conteúdo a ser compartilhado nos dispositivos, nos suportes ou nas mídias possíveis, ainda que Tateando, a partir de suas próprias referências e experiências. Tal conteúdo teria a dupla função de ampliar as possibilidades de circulação dos próprios estudantes em um mundo letrado e altamente tecnologizado por uma via e, por outra, de aumentar sua participação cidadã em uma sociedade cada vez mais encharcada de processos ubíquos e descentralizados de informação e comunicação.

Essa dupla via, do desenvolvimento das habilidades requeridas ao mundo letrado e da incorporação das tecnologias digitais ao cotidiano do estudante da EJA ensejando cidadania, vai ao encontro do que Freire (1977, p. 69) considera ao explicitar a relação entre educação e comunicação: "A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados". E educação como processo comunicativo, na realidade da Educação de Jovens e Adultos, soa como algo perfeitamente em conformidade com o que acreditamos possível e desejável na relação pedagógica, tendo em vista que os jovens, os adultos e os idosos já têm, constituída,

uma relação que pode ser denominada dialógica com o mundo e com as coisas. Eles são, desta forma, integrantes e importantes atores no trabalho de educar(se) na e com a cultura digital.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: AMPLIAÇÃO DA ENUNCIÇÃO

As TD são expressão e interface da cultura digital, a qual está ligada às concepções de interatividade, conexão fluida envolvendo seres humanos, dispositivos e aplicativos que fazem circular informações e geram comunicação, frutificando em novos hábitos de interação entre nós. Tantos e novos hábitos que vêm, rapidamente, transformando a vida e a forma de ver o mundo de muita gente (Costa, 2008).

A sociabilidade, aspecto fundamental da construção da identidade e da coletividade hoje se dá, principalmente, por meio das TD. É um movimento global e cresce a cada dia. Como temos construído e conduzido nossas relações por meio dessas tecnologias? É possível estar de fora? Há opção? Questões como essas têm perpassado nossas reflexões.

Cultura digital, para Fofonca, é um

termo que aparece no final do século XX para designar as novas aprendizagens, comportamentos e sociabilidades geradas a partir do uso das novas tecnologias de informação e comunicação. Além disso, utiliza-se para referir-se a um conjunto de práticas sociais e culturais próprias da sociedade da informação que estão fortemente associadas ou mediadas por tecnologias digitais. Estão incluídos nessa concepção os diferentes tipos de saberes, conhecimentos, habilidades, valores, dentre outros que formam essas práticas (Fofonca, 2017, p. 131).

Uma cultura que entra pelas janelas. As janelas digitais. Que contrasta com a chamada indústria cultural, tão poderosa e centralizadora na produção de sentidos, na elaboração do mundo como a representação de um espetáculo a que, passivamente, assistíamos, acostumados que estávamos às formas midiáticas não interativas, como a televisão e o cinema, onde a comunicação se dá de forma unidirecional, de um para muitos. Agora, a interação é “um dos aspectos mais marcantes da cultura

digital, que é essa capacidade de relação dos indivíduos com os inúmeros ambientes de informação que os cercam" (Costa, 2008, p. 13). As "janelas" que se abrem para a cultura digital são, na verdade, as interfaces: aquilo que nos coloca em contato com tudo o que desejamos obter e são mais ou menos interativas, na medida em que facilitam nossas escolhas.

Outro aspecto importante que caracteriza a cultura digital é a convergência de vários dispositivos, tornando-se muitas vezes um só, multifuncional, a desempenhar funções que, há não muito tempo, cabiam a diversos. O exemplo clássico de um dispositivo multifuncional é o *smartphone*, que agrega as funções de telefone, máquina fotográfica, rádio, televisão, além de suporte para várias outras mídias interativas, algumas que até há pouco tempo nem existiam, além de possibilitar a realização de outras tarefas, mais "analógicas" até então, como: uso da calculadora, anotação/lembrete, lanterna, cronômetro, despertador, álbum de fotografias e vídeos...

O mundo mudou e tem ficado cada vez menor, cabendo agora na palma da mão. Cabe como possibilidade para todos, apesar de sabermos que, como realidade, ainda não. Porém, todos estamos imersos nessa cultura digital, direta ou indiretamente.

Essa possibilidade (real) de cada vez mais nos interconectarmos – entre nós, humanos e com os dispositivos multifuncionais – é o que Castells (2003) vem chamar de «galáxia da *internet*», recurso que permite, ao mesmo tempo e no momento escolhido, a comunicação de muitos com muitos pela sua capacidade de "distribuir a força da informação por todo o domínio da atividade humana" (Castells, 2003, p. 7).

E como ficar de fora da cultura digital? Como ser excluído de um movimento tão fortemente global? Há possibilidade? Essas foram as questões que, originalmente, nos motivaram a olhar para os sujeitos pouco escolarizados, pois apesar de não vê-los como excluídos de nada, por conceber que muitas vezes o conceito de exclusão é erroneamente empregado, recebíamos a todo o tempo informações que traziam a tendência de confirmar que sempre e de alguma forma eles estavam de fora de movimentos importantes mediados pelas tecnologias: ou fora dos processos de leitura e escrita – tecnologias da escrita – ou fora das janelas digitais – cultura digital. Nosso pressuposto, desde o início, era o de que não havia "lado de fora" nessa questão. Concebemos haver, talvez, camadas de apropriação, uso e consumo, mas exclusão, com toda a extensão que o termo suscita, não. Conseguimos compreender que uma preten-

sa exclusão é especulação ou, ainda, parte fundamental da manutenção desse modo de produção, já que este se compõe, em sua totalidade, de quem tem e de quem não tem, ambas as partes do todo. Resta então atentar para as formas que os sujeitos investigados usam para se “inserir” nessa expressão da cultura humana, a cultura digital, ou, no concreto, para reivindicar seu direito a ela. E são muitas as formas...

Sadi é um “homem digital” em amplo espectro:

De todas essas tecnologias por aí, acho que pra mim, a mais importante é o celular (*smartphone*). Faço tudo com ele! Tenho tudo: *Facebook*, *WhatsApp* também, *Instagram*, *Twitter*... E posto em tudo. Imagens, vídeos, o que eu gravo... Ontem nós fomos na pracinha, minha mulher filmou eu brincando com os meus filhos lá, eu cheguei e postei. Tenho bastante amigos no *Face*. No *Whats*, converso pelo áudio, pelos ok lá e bonequinhos [os *emoji* ou *emo-ticons*]. Se alguém manda uma mensagem de texto, se eu não conseguir ler tudo, peço para o meu filho ou minha mulher ajudar (Sadi, informação verbal).

É preciso lembrar que Sadi pouco lê e escreve, apesar de estar longe de ser um analfabeto. Mas sua desenvoltura com o uso das tecnologias digitais certamente é maior do que, em muitos casos, entre sujeitos escolarizados.

Tenho muitos amigos no *Face* e no *Whats*. Sou aquele cara que está sempre checando pra ver se tem mensagem. Não viciadão, eu mexo mais quando estou em casa. Eu mexo muito no *Messenger* mais do que no *WhatsApp*. Meio que eu converso com todo mundo por aqui. Por texto, voz... Pra joguinho, uso pouco. *E-mail*, tenho também. Quem me pede, eu dou. Aí pra não esquecer a senha do *e-mail*, eu faço isso aqui ó [procurando no *smartphone*]: salvo no celular também, no bloco de notas (Sadi, informação verbal).

Tenho computador, *tablet*, *smartphone*... Todos os quatro têm [ele, mulher e filhos]. Temos grupo da família no *WhatsApp*, grupo da igreja e tudo. Participo de muitos grupos [mostra no seu *smartphone* a quantidade de grupos que participa]. Converso com todo mundo de Criciúma por esse meio: meus primos, minhas tias, minhas irmãs, minha mãe... Todo mundo, amigos que tem lá que faz dez anos que eu não vejo, encontrei eles no *Facebook* e conversei com eles (Sadi, informação verbal).

O desprendimento de Sadi ao lidar com as TD fez-nos recordar que certa feita Paulo Freire, em pequena nota escrita a um jornal, avisou, sucintamente, referindo-se ao uso das tecnologias: “faço questão enorme de ser um homem de meu tempo e não um homem exilado dele” (Freire, 1984, p. 6). Boa parte das mulheres e homens pouco escolarizados, em sua constituição, vivem de acordo com acepção de Freire, tendo em vista entendermos que são, também, sujeitos de seu tempo e não exilados dele. Desse modo é pertinente, para além da discussão da necessidade de se criar possibilidades de apropriação dos suportes/equipamentos e dos letramentos, atrelar a discussão dos usos sociais que se propõe à necessidade dos usuários e ao seu desejo (ou não) de entrar nesse mundo virtual.

Com essa perspectiva concorda Charlot (2000, p. 51) ao afirmar que “nascer é estar submetido a aprender”. Cotidianamente, aprendemos a ser e a estar no mundo. E este mundo, apesar da relativa fixidez, tem se transformado constantemente, sutil ou opressivamente. A aprendizagem se dá, primordialmente, pelo outro: “herdamos” o humano que devemos ser porque não nascemos humanos, mas nos apropriamos da humanidade pela aprendizagem. E essa apropriação não é só escolar, científica, tecnológica ou objetiva: é, antes de tudo, aprendizagem da/pela experiência.

Olívia explicita uma contradição ao afirmar e negar a posse e, principalmente, o uso das TD. A seguir, destacamos dois trechos significativos de sua fala. No primeiro, ela afirma que tem “algumas coisas” e as usa, fala com os filhos que moram longe, se veem por câmera, usa *WhatsApp*.

Eu até tenho algumas coisas assim... de tecnologia, sabe? Mas eu não quero nem saber de *smartphone* por exemplo [entretanto, tem um com ela]. Eu tenho *internet*, eu tenho um telefone que tem *internet*, e é muito bom para isso, uso o *WhatsApp*, eu tinha uma camerazinha em casa que eu via meus filhos que moram longe, foi muito bom (Olívia, informação verbal).

O trecho seguinte traz a negação e a afirmação ao mesmo tempo. Olívia diz não usar “nenhuma tecnologia moderna” para, em seguida, afirmar que tem vários dispositivos e quer aprender para se tornar menos dependente da filha:

Não uso nenhuma tecnologia moderna. Tenho celular, tenho computador, mas agora eu estou fazendo cópia das minhas matérias da escola... Eu só quero aprender um pouco porque sou muito dependente da minha filha, eu queria ser menos, mas sou muito medrosa, tenho medo de mexer em banco e essas coisas... Quando começo a teclar no negócio eu esqueço de tudo e aí é o bicho, porque umas três ou quatro vezes eu já cancelei meu cartão (Olívia, informação verbal).

Olívia parece estar vivendo a contradição própria do movimento dialético, numa possível transição paradigmática. Cabe aqui uma reflexão de Gramsci (1978) sobre o velho e o novo⁵, só que usada em paráfrase, por representar outro enfoque. Para Olívia, o velho ainda não morreu e o novo já nasceu e começa a tomar boa parte do seu proceder. O velho modo de proceder, com escolarização precária, dependência da filha e dificuldade para ser autônoma, contrasta com as facilidades e potencialidades trazidas pelo novo: a escolarização e as TD. Ela, então, por vezes, nega o novo e, em outras, vê vantagens nele.

Jacó explicita sua forma de usar os recursos de seu “companheiro”, o *smartphone*, recorrendo a outros artifícios que não a escrita, tendo em vista que passava por sua primeira experiência de escolarização e se iniciava, ainda, na apropriação dos processos da leitura e escrita.

Na *internet* eu não sou muito bom não... Até vejo uns vídeos. Só no celular mesmo, no *YouTube* do celular. Para conferir algum jogo eu vou lá no *Google*. Em certas partes não me perco não... *Facebook* não tenho, só *WhatsApp*. *Facebook* as meninas [irmãs, que moram na Bahia] me mandaram fazer, mas não deu vontade não, é muito estranho. Nunca entrei. No *WhatsApp* converso com a família. Só apertar ali e conversar... Eu falo, normal... Mando foto, recebo... É coisa nova. Eu nem queria fazer isso, abrir o *WhatsApp*, abri porque os meus irmãos insistiram. Eu não ligava não, mas agora eu acho que se faltar vai dar dor de cabeça... Já é uma coisa que não acostumo mais ficar sem estar mexendo, usar o *WhatsApp*... Eu gravo áudio e mando, elas gravam e mandam também [a mãe e as irmãs]. Então, nem precisa saber escrever... No *Google* eu vou lá e peço o que eu quero.

⁵ Gramsci falava do socialismo que tardava a nascer, em oposição ao capitalismo, considerado por ele já morto.

Pela voz, não preciso escrever. Peço as músicas que eu gosto, aí vai e vem, eu vou passando ali e pronto. Para mim é tranquilo no dia a dia (Jacó, informação verbal).

Por meio de seu relato, é possível constatar que a falta de domínio da leitura e escrita não foram impeditivos para seu trânsito na cultura digital. Para se comunicar, grava áudios. Para encontrar o que quer, usa comandos de voz e considera que “em certas partes” não se perde. Escolhe quais aplicativos deseja usar, apesar de apontar certa pressão dos familiares. Jacó inicia sua fala dizendo que “na *internet* não sou muito bom não...». No entanto, conclui afirmando: «para mim é tranquilo no dia a dia». O que será que o faz considerar que não é muito bom, tendo em vista que consegue desempenhar todas as atividades que deseja a partir de seu *smartphone*? Será o peso do “não saber” que carrega consigo, mesmo conseguindo lidar com a tecnologia *apesar* de sua precária escolarização? O que mais desejaria Jacó obter de seu *smartphone*? Não cita nada que gostaria, mas não consegue realizar.

Já Maria de Lourdes e, em certa medida, Ângela, fazem um uso muito peculiar da cultura digital. Lourdes nega com veemência a possibilidade de aderir à “onda”: não tem sequer um celular antigo, não troca a TV antiga, não admite comprar um *smartphone*. Mas está lá, de alguma forma inserida. Toma conhecimento das redes sociais virtuais, compartilha informações e se comunica sempre que precisa ou deseja:

A gente tem o grupo da família no *WhatsApp*... Quer dizer... Eu não tenho porque não tenho *WhatsApp*. Mas me comunico com o grupo pelo telefone do meu filho ou das minhas irmãs. Então, quando sinto necessidade de usar o *Whats*, peço pro meu filho, minha filha, minhas irmãs... e uso o deles! Talvez por isso não sinto a necessidade de ter, né? [risos]. Daí minha irmã disse assim: “compra um celular, faça um *Facebook*, poste as fotos que aí vai tudo para o grupo da família! Você tem que comprar um celular!”. E eu respondi: “mas eu vou dar um jeito de postar as fotos no grupo da família sem comprar um celular...”. Elas quase morrem de rir. E eu consigo, não consigo? Oras... E querem um tal de *smartphone*. Daí já é pedir demais, né? Daí é muito, o máximo que eu posso comprar é um celularzinho simples (Maria de Lourdes, informação verbal).

Lourdes tem consciência de que tem acesso às redes sociais virtuais e gosta, mas só quando quer desfrutar. Não sentiu ainda, segundo explicita, pulsar forte o desejo de “pertencer” a esse universo por inteiro, como parece ser o caso de Sadi. Castells (2003, p. 12) entende que “a *internet* é uma rede de comunicação global, mas seu uso e sua realidade em evolução são produto da ação humana sob as condições específicas da história diferencial”. Por que pressionar Maria de Lourdes, se aos poucos e do seu jeito ela vem se inteirando do movimento global de acesso à Web? Por que todo mundo precisa fazer do mesmo jeito e ao mesmo tempo? Essa resistência da entrevistada encanta e faz refletir, porque tem embasamento.

Lourdes continua contando sua situação:

Mas eu acho que agora eu sou obrigada a comprar um celular, porque as minhas irmãs dizem assim: “você tem que comprar um celular, para colocar as fotos da netinha pra gente ver!”. Tem um menininho que anda com minha sobrinha, tem seis anos... Ele perguntou para mim se eu não tinha celular, eu disse que não, e ele: “Como você não tem celular se até eu tenho? Quer ver o meu?”. Tá bom, né? Então eu vou comprar um para mim. Mas não faz falta. Estou pensando. Com os meus familiares mais distantes a comunicação é assim... Tem uma irmã que trabalha comigo toda segunda-feira, daí a gente conversa né, e tem o *WhatsApp* dela, da minha irmã. Converso com eles pelo aparelho dela. A minha irmã chega a ter dois celulares... Ela é mais velha que eu.... Mas já está nesse mundo moderno aí... Há muito tempo! Mas eu chego lá! (Maria de Lourdes, informação verbal).

Lourdes aponta a pressão que os outros estão exercendo sobre ela para que entre na cultura digital, basicamente, para ver e ser vista. Mas não tem *WhatsApp*, não é facilmente encontrada e isso incomoda os outros, não a ela:

Eu sempre soube o que quero, se tiver que comprar um celular, é porque eu quero comprar, não é porque os outros estão dizendo. Não é na pressão... Porque eu sou uma pessoa assim, tenho meu telefone residencial. Sempre digo: quem quiser falar comigo tem que ligar para a minha casa ou para os meus filhos. Já digo, o número é esse, então se quiser falar comigo é assim, e se não quiser, não fala. Quando quero falar com alguém, eu ligo: se é à

noite, do meu telefone residencial ou durante o dia do meu serviço... (Maria de Lourdes, informação verbal).

As falas de Lourdes reforçam a compreensão de que a aprendizagem de cada experiência é única, singular, individual, subjetiva, apesar de dar-se, sempre, na troca com o outro. Mostra, com suas palavras e atitudes, que se dá conta do movimento engendrado pela cultura digital e seus dispositivos. Porém, parece não estar ainda convencida de que eles só trazem vantagens.

Ângela também não sentiu, ainda, necessidade de ter um dispositivo para usar as TD e entrar na cultura digital. Considera que não sabe mexer, que tem dificuldade. Mas diferente de Maria de Lourdes, expressa o desejo de, num futuro próximo, adquirir seu *smartphone*:

Com a minha filha que mora longe, me comunico por celular. O meu é daqueles antigos, mas meu filho que mora comigo tem *WhatsApp*. Eu uso o dele. Mas eu acho tudo estranho essas coisas modernas assim... Não tenho, não sei mexer. A gente vai aprendendo, até estou querendo trocar o meu celular. É porque os nossos parentes moram longe, aí fica mais fácil, com o *WhatsApp* não precisa colocar crédito... Eu quero trocar porque ele já está bem velhinho e a minha filha falou que eu tenho que comprar um mais moderno... Mas me apeguei a ele porque foi meu pai que me deu... (Ângela, informação verbal).

As experiências de Maria de Lourdes e Ângela com as TD podem ser discutidas, ainda, do ponto de visto do que Santos (2013, p. 79) chama de "espaços do aproximativo", em oposição aos "espaços da exatidão", que seriam as zonas luminosas, velozes, "constituídas ao sabor da modernidade e que se justapõem, sobrepõem e contrapõem ao resto da cidade, onde vivem os pobres, nas zonas urbanas opacas". Os espaços do aproximativo são da lentidão e não da velocidade. São de olhar de longe e não de mergulhar no turbilhão. São, expressamente, espaços ocupados por Lourdes e Ângela, que (ainda) não se deixaram arrastar pelo turbilhão profundamente sedutor da cultura digital. Estão, ambas, "na beira do precipício", entre "lugar nenhum" e "todos os lugares", todos ao mesmo tempo.

A resiliência, principalmente de Maria de Lourdes, em aderir aos apelos da vida digital é de se fazer refletir. Como ela vê essa velocidade em que as pessoas optam por entrar nesse mundo? O que a incomoda? O que deseja preservar, que não tem o menor interesse de (com)partilhar com o mundo? Sua resistência, para Milton Santos, é inteligência. É experiência, talvez. De alguém que entende ser mais produtivo calar-se, tornar-se invisível e assim, fora da janela, ver com outros olhos o que muitos já não veem porque olham para o lugar errado. Onde vamos parar, nessa velocidade toda?

A partir de sua forma peculiar de ver e de lidar com as coisas do mundo, o “homem lento” resiste/estranha as forças da globalização e da sociedade do espetáculo. Justamente por seu descompasso com esse mundo veloz, globalizado e digitalizado, seu estranhamento ao que vem sendo posto por vezes interroga e põe resistência a certas tendências globalizantes. Muda o jeito, apropria-se do que percebe que servirá de imediato. Associa seu saber mambembe ao mais elaborado. Sincretiza saberes, usos e apropriações aparentemente díspares. Estranha e adere. Ou dispensa. Ou apenas observa. Mas esse movimento, que por vezes pode aparentar distância, exclusão ou desinteresse, é aproximação. Para Castells (1999, p. 68), referindo-se às revoluções tecnológicas, “todas são caracterizadas por sua penetrabilidade, ou seja, por sua penetração em todos os domínios da atividade humana, não como fonte exógena de impacto, mas como o tecido em que essa atividade é exercida”. Desse modo, podemos entender que a afirmação de exclusão dos sujeitos pouco escolarizados aos avanços tecnológicos é meia verdade ou verdade seletiva.

Com Maria de Lourdes e os demais sujeitos desta pesquisa podemos questionar, como aponta Santos (2013), os tempos e espaços do imediato. A época em que vivemos é veloz sem dúvida, mas tem ainda espaço para a lentidão. E a lentidão não tem, de forma alguma, “dificuldade de aprendizagem”: ser lento não significa ser ignorante. Os entrevistados, de seus pontos de vista, nos permitiram vislumbrar que têm consciência da época em que vivemos, que compreendem o que o mundo é e como funciona, e mais: escolhem o que querem e como inserem suas escolhas no seu cotidiano. Essa inteligência não foi a escola que lhes deu. Então, como agora estão na escola, que ela saiba valorizar todos esses conhecimentos e consiga contribuir, a partir de seu lugar, com a elevação da cidadania e da qualidade de vida de

peças tão especiais e únicas. Pessoas grandes, que podem até carregar o mundo nas costas, vez ou outra, mas que já o podem ter, também, na palma das mãos, se assim o desejarem.

Concluindo, consideramos que a vida cotidiana é mediada também pela cultura escrita, mas não somente por ela; também pelas tecnologias as mais diversas, mas não somente por elas. E é nessas brechas, nesses espaços inusitados e únicos que cada um de nós age e se constitui, organizando-se e colhendo pistas para agir refletidamente em relação à próxima demanda que se apresentar, seja ela qual for. A experiência ensina. Desse modo, concebemos que os usos (e não usos) que os sujeitos demonstraram dar às tecnologias digitais estão em consonância com as mediações que consideraram pertinentes para o momento vivido.

Fundamentalmente, o que as tecnologias digitais trazem à evidência é o papel do enunciador. Quem enuncia? Quem é o dono da palavra? Com a *internet*, "eu" posso ser a enunciativa. "Ele" pode ser o enunciativo. "Nós" podemos, sem necessidade de autorização prévia, sem precisar pagar a ninguém, sem precisar ser escolarizado para enunciar, "dizer a nossa palavra", como assertivamente diria Freire. O que está em evidência é a possibilidade de ampliar os interlocutores, de criar conteúdo e interagir. Mas somente se "eu", "ele" ou "nós" quisermos... E o que se quer na EJA? Que os estudantes sejam enunciativos! Que digam a sua palavra. A enunciação é um problema de poder, de comunicação, não de mídia nem de tecnologia. E as TD propiciam que cada um diga a sua palavra, descentrando-se do poder das grandes mídias corporativas. Trata-se de um caro princípio à EJA. A palavra instrumentaliza o sujeito, o faz assumir seu espaço, permite nomear, conhecer e se relacionar no e com o mundo. A palavra é poder!

REFERÊNCIAS

- BUZATO, Marcelo El Khouri. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- CASTELLS, Manuel. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CAVACO, Carmen. *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: EDUCA, 2009.
- CAVACO, Carmen. *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa: EDUCA, 2002.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CORD, Deisi. *Sujeitos em processo de alfabetização e sua apropriação da cultura digital: um estudo exploratório no I Segmento da EJA da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Florianópolis, 2017.
- COSTA, Rogério da. *A cultura digital*. São Paulo: Publifolha, 2008.
- FOFONCA, Eduardo. *A cultura digital e seus multiletramentos: repercussões na educação contemporânea*. Curitiba: Prismas, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? *Revista BITS*, p. 6, maio 1984. Disponível em: <https://dl.dropboxusercontent.com/u/1766828/maquinasPF.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acesso em: 16 abr. 2025.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2013.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. *O conceito de tecnologia*. v. 1. Rio de Janeiro: Contratempo, 2005.

CAPÍTULO 4

PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E SUBALTERNIDADE NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

Marcus Vinícius Furtado da Silva Oliveira¹

¹ Professor do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação CAp Eseba/UFU-MG. marcusfsoliveira@ufu.br

INTRODUÇÃO

Conforme demonstra Miguel Arroyo (2017), a estruturação do ensino de jovens e adultos parte ainda de uma concepção moralista ou supletiva da escola. Nessa perspectiva, a função da escola e do ensino aparecem como a oportunidade de jovens e adultos concluírem aqueles percursos escolares truncados. Fora do tempo certo para a realização de sua trajetória escolar, os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são marcados pelo estigma do atraso. Como passageiros da noite, enfrentam novos e difíceis itinerários nesse retorno à escola em busca do direito a uma vida justa e digna. Todavia, essa concepção escolar supletiva não reconhece as especificidades culturais e políticas desses estudantes. Como trabalhadores, em sua maioria precarizados, os passageiros da noite carregam consigo suas várias experiências, expectativas e saberes constituídos ao longo de suas vivências. Diante disso, Arroyo aponta que a EJA se coloca como um desafio para as pedagogias tradicionais e exige abordagens capazes de trabalhar e reconhecer as vivências dos estudantes trabalhadores. Nesse sentido, este trabalho propõe uma investigação, ainda curta e embrionária, acerca das possibilidades de uma educação histórica voltada para os estudantes dos grupos subalternos. Para tanto, partiremos das reflexões do intelectual e político italiano Antonio Gramsci e do historiador alemão Jörn Rüsen para, por fim, analisar como fonte histórica o poema “Perguntas de um trabalhador que lê”, do dramaturgo e poeta alemão Bertolt Brecht.

EDUCAÇÃO E SUBALTERNIDADE NOS *CADERNOS DO CÁRCERE*

Entre 1929 e 1935, dentro do cárcere fascista, Antonio Gramsci produziu uma série de reflexões acerca de diversos temas. Apesar da amplitude de suas reflexões, cartas enviadas por Gramsci a seus interlocutores afirmam uma certa unidade em seu trabalho carcerário. Nessas missivas, Gramsci (2005) expõe seu desejo de compreender o espírito popular. Durante o encarceramento, suas notas adquiriram densidade na formulação de conceitos essenciais para a compreensão da história e da política, como hegemonia e revolução passiva. Dentre tais reflexões, o pensador sardo conferiu importante papel para a educação e os sujeitos subalternos. Como procuramos de-

monstrar em trabalhos anteriores (Oliveira, 2017, 2020), a expectativa política sustentada por Gramsci conduz a elevação dos grupos subalternos à condição de dirigentes da sociedade. Para tanto, a educação, na medida em que pode atuar na formação de sujeitos capazes de trabalhar e exercer funções diretivas, é fundamental.

As reflexões sobre a educação, formuladas nas primeiras fases do trabalho carcerário, aparecem vinculadas a uma compreensão específica dos intelectuais. Para Gramsci (2014), o intelectual não figura como erudito ou acadêmico. Tornar-se intelectual, nessa leitura, significa assumir uma função diretiva no âmbito político e cultural. Responsáveis por estimular a disputa política pelo consenso, os intelectuais atuam em inúmeros meios, como partidos políticos, mídia, instituições religiosas e também escolas.

Cada grupo social, no processo de disputa do consenso, cria para si um ou mais grupos de intelectuais. Isso significa que, para Gramsci, a ação dos intelectuais, embora ocorra na dimensão político-cultural, está intimamente conectada à esfera produtiva. Na medida em que se conectam a tais grupos sociais, as ideias dos intelectuais, ainda que guardem níveis de autonomia, são elaboradas em consonância com um determinado projeto político de sociedade.

Diante disso, a estruturação da escola, desde sua arquitetura até seus currículos, é transpassada por essas marcas sociais. Para Gramsci, há uma divisão nítida entre as escolas destinadas às elites e aos subalternos, que contribuiu para a manutenção da cisão entre trabalho manual e intelectual. Enquanto as escolas das elites procuram formar indivíduos dirigentes, as escolas populares atuam no sentido de moldar trabalhadores. Para o intelectual sardo, uma educação capaz de garantir a humanização dos indivíduos precisa reconectar as dimensões manual e intelectual do trabalho.

Tal projeto demanda a reorganização do ambiente escolar e das funções docentes. Como demonstra Chiara Meta (2017), em verbete no *Dicionário gramsciano*, Gramsci fixa o trabalho docente a partir de uma ação diretiva sobre os alunos. Nesses termos, a função do professor é orientar o aluno rumo à produção de seu próprio conhecimento. Todavia, não basta apenas repensar o trabalho docente, é preciso também compreender quais são os sujeitos dessa educação integral.

Entre 1934 e 1935, Gramsci retomou suas reflexões acerca dos grupos subalternos e de suas concepções de mundo. Nessas notas, embora curtas, o autor

esboça alguns critérios metodológicos para a compreensão desses sujeitos e suas relações sociais com os grupos sociais dominantes, no sentido de marcar a existência de uma cultura popular autônoma. Nos termos de Gramsci:

A história dos grupos subalternos é necessariamente desagregada e episódica. É indubitável que, na atividade histórica desses grupos, existe uma tendência à unificação, ainda que em termos provisórios, mas esta tendência é continuamente rompida pela iniciativa dos grupos dominantes e, portanto, só pode ser demonstrada com o ciclo histórico encerrado, se este se encerra com sucesso. Os grupos subalternos sofrem sempre a iniciativa dos grupos dominantes, mesmo quando se rebelam e insurgem: só a vitória "permanente" rompe, e não imediatamente, a subordinação. [...] Por isto, todo o traço de iniciativa autônoma por parte dos grupos subalternos deve ser de valor inestimável para o historiador integral; daí decorre que uma tal história só pode ser tratada através de monografias e que cada monografia demanda um acúmulo muito grande de materiais frequentemente difíceis de recolher (Gramsci, 2014, p. 135-136).

Em primeiro lugar, é importante notar que, nessa nota, Gramsci não utiliza o termo classes subalternas. O deslocamento do conceito de classe, tão caro às análises marxistas, implica uma importante inovação do pensamento gramsciano. A condição de subalternidade, ainda que seja compartilhada por inúmeros trabalhadores, é essencialmente múltipla. Conforme o estado de desagregação, não há, senão tendencialmente, unificação entre as concepções de mundo dos trabalhadores. Esse caráter desagregado, portanto, demanda diferentes critérios teóricos e metodológicos que sejam capazes de captar as múltiplas experiências dos grupos subalternos.

Além disso, é preciso marcar o modo como Gramsci afirma a dimensão de sujeito histórico dos subalternos. Embora sofram a iniciativa e influência dos grupos sociais dominantes, Gramsci percebe, mesmo que nos esparsos fragmentos dessa história, a autonomia dos grupos subalternos em luta por sua unificação e emancipação. Nesse sentido, distante de ser um elemento passivo movido pelos setores dominantes, os subalternos aparecem como produtores de sua própria cultura e política.

Mais adiante, em outra nota, Gramsci aprofunda as discussões acerca da cultura popular pensando o folclore como base da concepção de mundo dos trabalhadores. Tal como a definição dos intelectuais, a leitura gramsciana do folclore possui uma concepção bastante singular. A discussão em torno do folclore não se vincula a uma perspectiva romântica ou conservadora, que busca as origens e essências de uma cultura popular genuína, intocada pelos avanços da modernidade. Ao contrário, a noção gramsciana de folclore aparece intimamente conectada com as concepções de mundo próprias ao universo subalterno:

Seria preciso estudar o folclore, ao contrário, como "concepção do mundo e da vida", em grande medida implícita, de determinados estratos (determinados no tempo e no espaço) da sociedade, em contraposição (também esta, na maioria dos casos, implícita, mecânica, objetiva) às concepções de mundo "oficiais" (ou, em sentido mais amplo, das partes cultas das sociedades historicamente determinadas) que se sucederam no desenvolvimento histórico. Daí a estreita relação entre folclore e "senso comum", que é o folclore filosófico. Concepção de mundo não só não elaborada e assistemática – já que o povo (isto é, o conjunto das classes subalternas e instrumentais de toda forma de sociedade que existiu até agora) não pode, por definição, ter concepções elaboradas, sistemáticas e politicamente organizadas e centralizadas em seu (ainda que contraditório) desenvolvimento – como também múltipla (Gramsci, 2011, p. 133-134).

Se, na nota acerca da subalternidade, Gramsci afirma as possibilidades de iniciativa autônoma dos subalternos, na discussão sobre o folclore aponta para como essa concepção de mundo, também assistemática, surge em contraposição à cultura oficial dos grupos dominantes. Evidentemente, isso não implica uma compreensão cindida em torno da cultura popular e erudita. Conforme apontado anteriormente, há uma nítida relação entre ambos os estratos culturais.

Para Gramsci, a superação da subalternidade significa a formação de uma cultura integral para esses grupos sociais. Tal cultura, orientada por uma ampla reforma moral e intelectual, procura precisamente eliminar a cisão entre o manual e o intelectual, entre os intelectuais e o povo, entre a cultura popular e a erudita. Por outro

lado, a busca dessa integralidade não implica uma posição vanguardista por parte de Gramsci. Ao ampliar a compreensão dos intelectuais e apontar para a autonomia cultural e política dos subalternos, o político sardo marca a necessidade de elaboração dessa integralidade a partir dos saberes e das vivências dos próprios subalternos. Nesse sentido, Gramsci distancia-se de um posicionamento vanguardista, no qual os sujeitos subalternos precisam ser educados externamente, uma vez que são incapazes de produzir sua própria emancipação.

Conforme as condições em que foi elaborado, o pensamento gramsciano, como demonstra Fabio Frosini (2010), oscila entre a previsão e o anacronismo. Nessa leitura, a incompletude dos *Cadernos do cárcere* ocorre em virtude da instabilidade de suas notas, redigidas distante da realidade em virtude do encarceramento de seu autor. Diante disso, as reflexões carcerárias podem realizar sua completude somente na medida em que o leitor, vivenciando o real que esteve ausente para Gramsci, mobilize as notas dos cadernos a partir de suas previsões e anacronismos.

Isso significa que pensar as relações entre educação e subalternidade, sobretudo para o ensino de jovens e adultos, exige a ação de um leitor capaz de articular e mobilizar as reflexões de Gramsci nessa direção. Portanto, podemos afirmar, a partir de Gramsci, a educação como um itinerário fundamental para a formação de um sujeito capaz de desenvolver suas funções manuais e intelectuais. Mais que um operário, essa perspectiva pedagógica pretende formar um sujeito autônomo e dirigente. Para produzir esse sujeito, uma pedagogia fundada na compreensão da subalternidade é fundamental. Ao fixar o caráter desagregado e episódico da cultura dos grupos subalternos, não se trata de pensar uma educação que elimine suas concepções de mundo, mas que, a partir dessas próprias concepções, possa produzir outros conhecimentos responsáveis pela construção desse sujeito dirigente.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA E SUBALTERNIDADE

Embora reflita com profundidade sobre problemas históricos e educacionais, não há em Gramsci a elaboração de diretrizes específicas para o ensino de qualquer disciplina. Os apontamentos gramscianos contribuem decisivamente para pensar as implicações políticas e sociais das instituições escolares e as maneiras pelas quais

são formadas as concepções de mundo próprias aos grupos subalternos. Assim, para avançar a discussão em torno das possibilidades de uso desses horizontes teóricos para o ensino de História, é preciso conjugar a matriz gramsciana com outros autores.

O historiador alemão Jörn Rüsen (2010), mesmo partindo de caminhos e perspectivas teóricas completamente diversas das de Gramsci, pode contribuir decisivamente para o desenvolvimento de uma educação histórica pensada a partir da subalternidade. Rüsen estabelece o pensamento histórico como uma das funções cognitivas intrínsecas à dimensão humana. Uma vez que são seres temporais, os indivíduos, para agir e se orientar no mundo, conferem determinados significados ao tempo. Os significados elaborados acerca do passado e as expectativas em torno do futuro contribuem para balizar as relações entre os indivíduos e o mundo.

Nesse sentido, todos os seres humanos, independentemente da ciência histórica, formulam uma determinada consciência histórica a partir de suas próprias vivências, suprimindo as carências de orientação temporal que demandam seu ser e estar no mundo. Isso significa que, ao adentrarem os espaços educacionais, os estudantes carregam consigo suas próprias consciências históricas. A função docente na perspectiva de uma educação histórica, portanto, deve partir precisamente desses significados construídos pelos estudantes.

Como aponta Luiz Fernando Cerri (2011), o objetivo de uma educação histórica não está comprometido com a elaboração de apenas uma identidade. Ao contrário, uma vez que visa estimular o desenvolvimento do pensamento histórico e oferecer elementos para suprir as carências de orientação temporal dos indivíduos e grupos sociais, o ensino de História almeja a autonomia do sujeito na produção de suas próprias orientações temporais, de identidades razoáveis vinculadas a uma dimensão ética, democrática e cidadã.

Tais considerações implicam transformações na organização e no planejamento das aulas de História. O foco no aprofundamento do pensamento histórico demanda a centralidade de um trabalho que, ancorado nas fontes históricas, seja capaz de produzir uma sensação de estranhamento nos estudantes. O estranhamento, nessa perspectiva, ocorre a partir do contato com a temporalidade dinâmica da história. Na medida em que a realidade se mostra como uma construção temporal, presente e passado aparecem desnaturalizados e historicizados.

Ao trabalhar as fontes, o professor deve orientar os alunos na percepção das especificidades dos diversos tempos históricos. Embora semelhantes e contínuas, as experiências históricas também são marcadas por descontinuidades e particularidades. É precisamente no reconhecimento dessas dinâmicas temporais que significados mais densos acerca do tempo podem ser construídos pelos discentes.

Portanto, é preciso marcar as possibilidades de confluência entre as reflexões de Gramsci acerca da educação e subalternidade e as de Rüsen em torno da didática da história. Ambos os autores partem de horizontes teóricos absolutamente distintos. Todavia, é possível pensar uma relação de complementaridade entre Gramsci e Rüsen, articulando as discussões sobre a subalternidade aos modelos de elaboração do pensamento histórico.

Apesar das iniciativas dos grupos dominantes, Gramsci marca a autonomia das concepções de mundo características dos grupos subalternos e a necessidade de, a partir desses elementos culturais, produzir uma educação para a formação de um sujeito dirigente. Ao afirmar o pensamento histórico como uma dimensão cognitiva do ser, Rüsen abre caminhos para pensar a existência de diversas consciências históricas produzidas pelos diversos sujeitos subalternos. Diante disso, o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos pode ser articulado como possibilidade de adensamento da consciência histórica trazida pelos grupos subalternos no sentido da compreensão de sua própria realidade e da formulação de novas identidades.

OS TRABALHADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Como marca Miguel Arroyo (2017), os estudantes que se inserem na Educação de Jovens e Adultos são como passageiros da noite. Estão em trânsito de casa para o trabalho, do trabalho para a escola e, finalmente, do trabalho para casa. Os pontos de ônibus, nesse sentido, são os lugares de confluência desses estudantes trabalhadores que se aventuram na noite em busca do direito a uma vida justa. Todavia, quando adentram o espaço escolar, esses estudantes ainda permanecem com seus direitos de cidadania majoritariamente negados. Para Arroyo, a estruturação da EJA parte de uma visão supletiva da escola que, ao acertar os tempos de estudo, pretende civilizar e moralizar os estudantes. Nos termos do autor:

Walter Benjamin lembra-nos que jamais se deu um documento cultural que não tinha sido, ao mesmo tempo, de barbárie. Adverte-nos para não esquecer de que a produção cultural não esteve isenta das hierarquias de classe, de raça e das classificações de culturas nobres e comuns. [...] A escola e a docência são pensadas tarefas civilizatórias de maneira um tanto triunfalistas e dualistas. Internalizamos a tal ponto nossa função civilizatória dos incivilizados que perdemos a sensibilidade para o horror da nossa civilização, o horror de tantos processos de violência e das condições de violência em que os alunos reproduzem suas existências (Arroyo, 2017, p. 170-171).

Retomando o pensamento de Walter Benjamin, Arroyo marca a estruturação da escola, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos, a partir da dualidade entre civilização e barbárie. Ilustrados, vivendo fora dos tempos educacionais adequados, a EJA aparece como última possibilidade de civilidade e garantia do direito à cidadania. No intuito de romper com essa concepção civilizadora, Arroyo aponta para a necessidade de elaboração de novas pedagogias capazes de gerar uma compreensão acerca do cotidiano e das vidas dos próprios estudantes. Por isso, ao estabelecer o subalterno como sujeito autônomo, orientado por uma consciência histórica constituída a partir de suas próprias vivências, é possível pensar um ensino de história na Educação de Jovens e Adultos que não somente reconheça os saberes característicos das concepções de mundo subalternas, mas que também demonstre o caráter histórico e contingente da produção da realidade.

Nesse sentido, o poema "Perguntas de um trabalhador que lê", do dramaturgo e poeta alemão Bertolt Brecht, pode ser uma fonte histórica importante para demarcar a discussão acerca do papel dos trabalhadores dentro da história. No poema, Brecht pretende romper uma articulação histórica erigida em torno dos grandes nomes, tão comuns no ensino de história tradicional. Ao questionar essa articulação, o trabalhador leitor é capaz de produzir uma outra leitura histórica centrada nos trabalhadores:

Quem construiu a Tebas de sete portas?
Nos livros estão os nomes dos reis.
Arrastaram eles os blocos de pedra?
E a Babilônia várias vezes destruída –

Quem a reconstruiu tantas vezes? Em que casas
Da Lima dourada moravam os construtores?
Para onde foram os pedreiros, na noite em que Muralha da China ficou
pronta?
A grande Roma está cheia de arcos do triunfo.
Quem os ergueu? Sobre quem
Triunfaram os Césares? A decantada Bizâncio
Tinha somente palácios para seus habitantes? Mesmo na lendária Atlântida
Os que se afogaram gritaram pelos seus escravos
Na noite em que o mar a tragou.

O jovem Alexandre conquistou a Índia.
Sozinho?
César bateu os gauleses.
Não levava sequer um cozinheiro?
Filipe da Espanha chorou, quando sua Armanda
Naufragou. Ninguém mais chorou?
Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
Quem venceu além dele?

Cada página uma vitória.
Quem cozinhava o banquete?
A cada dez anos um grande homem,
Quem pagava a conta?

Tantas histórias.
"Tantas questões" (Brecht, 2012, p. 166)

Ao intitular o poema a partir da figura de um trabalhador leitor, Brecht marca a leitura como uma possibilidade de reconstrução das interpretações da realidade. É por meio da leitura que o trabalhador constrói suas indagações e é capaz de compreender a história por uma outra perspectiva. Não se trata, por outro lado, de afirmar que o estudante trabalhador somente se tornará leitor quando ingressar na Educação de Jovens e Adultos. Ao contrário, procurando superar aquela concepção moralizadora e supleti-

va da educação, tais estudantes, ao carregarem consigo suas interpretações, vivências e significados, são leitores do mundo e de sua própria realidade. Nesses termos, o professor não é aquele que, externamente, iniciará os estudantes na leitura, mas aquele que oferecerá novos elementos e reflexões para o aprofundamento dessa leitura.

Em seguida, os questionamentos do trabalhador leitor tratam de recuperar as histórias dos trabalhadores, soterradas pelos grandes nomes que adquiriram notoriedade ao longo do tempo. É importante notar que, para Brecht, não se trata de pensar uma história de vencedores e vencidos, mas de marcar que em todos os eventos históricos a ação dos trabalhadores é fundamental. Narrar a história, portanto, implica questionar a vinculação dos eventos aos grandes homens, captando as experiências dos trabalhadores que estiveram ativos na produção desses mesmos eventos. Conforme apontado por Gramsci, embora sofram investidas dos grupos dominantes, os grupos subalternos, ainda que de forma desagregada e episódica, são produtores de sua própria história. Por intermédio do poema, é possível começar a pensar a história a partir da luminosidade fugidia dessas experiências.

Portanto, para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos, o poema de Brecht pode ser uma fonte inicial para dar início a outras discussões que se desenvolverão ao longo da trajetória escolar dos estudantes. Ao estabelecer o poema no início das discussões, podem-se buscar as experiências dos discentes em seus contatos com a história, dentro e fora de espaços escolares formais. Em seguida, a discussão do poema pode se encaminhar no sentido da percepção desses estudantes como trabalhadores e da invisibilidade de suas ações no presente.

Ao mapear tais experiências, será possível produzir aquele estranhamento anunciado por Rüsen. Partindo da centralidade do trabalho e do trabalhador, é possível observar como tais categorias foram mobilizadas ao longo do tempo nas mais diversas civilizações. Nessa visão histórica acerca do trabalho, detonada pelas tantas histórias e tantas questões de Brecht, não se trata de elaborar uma diacronia da exploração do trabalhador, mas de compreender a historicidade do trabalho e dos trabalhadores, percebendo as especificidades, descontinuidades e continuidades produzidas na história. Com a compreensão dessa dinâmica temporal, espera-se que esse estudante trabalhador possa produzir novos elementos para sua própria orientação no tempo, tornando mais profundos o seu ser e estar no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para pensar em um ensino de História consequente para a Educação de Jovens e Adultos, estabelecemos um diálogo entre as perspectivas teóricas de Gramsci e Rüsen no intuito de captar as especificidades do sujeito subalterno e suas experiências temporais. Após delinear esses nexos teóricos, procuramos pensar o poema de Brecht como uma possibilidade de início das reflexões da educação dos estudantes trabalhadores.

Tais reflexões ainda se encontram em estágio embrionário e, por isso, foram produzidas ainda em caráter um tanto impressionista. Todavia, o debate acerca das experiências temporais do sujeito subalterno aponta para a necessidade anunciada por Arroyo da produção de novas pedagogias capazes de superar o caráter civilizatório e moralizador da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários para o direito a uma vida justa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- BRECHT, Bertolt. *Poemas (1913-1956)*. 7. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.
- FROSINI, Fabio. Realtà, scrittura, metodo: considerazione preliminari a una nuova lettura dei Quaderni del carcere. In: COSPITO, Giuseppe (org.). *Gramsci tra filologia e storiografia*. Napoli: Bibliopolis, 2010.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v. 5. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v. 6. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- GRAMSCI, Antonio. *Cartas do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi, 2014.
- META, Chiara. Educação. In: VOZA, Pasquale; LIGUORI, Guido (orgs.). *Dicionário Gramsciano*. São Paulo: Boitempo, 2017.
- OLIVEIRA, Marcus Vinícius Furtado da Silva. *A arquitetura fractal de Antonio Gramsci: história e política nos Cadernos do Cárcere*. Brasília: Fundação Astrojildo Pereira, 2020.
- OLIVEIRA, Marcus Vinícius Furtado da Silva. Educação e sujeito histórico na filosofia da práxis. *Revista Movimento*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 6, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32592>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica*. 3 v. Brasília: Editora UnB, 2010.

CAPÍTULO 5

O DISCURSO DE PROFESSORES SOBRE O INGLÊS NA EJA: ENTRE O NÃO LUGAR DE APRENDIZAGEM E DE TRANSFORMAÇÃO

Mariana Ruiz Nascimento¹

Cristiane Carvalho de Paula Brito²

¹ Professora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (PPGEL/UFU). mariruiznasci@yahoo.com.br

² Professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (Ileel/UFU). cristiane.brito@ufu.br

A educação, qualquer que seja o nível em que se dê,
se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento
desta necessidade radical dos seres humanos,
a de sua expressividade (Freire, 1981, p. 20).

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é pouco discutida em cursos de licenciatura, e as pesquisas produzidas nas universidades não suprem a demanda por investigações voltadas à área em cursos de formação de professores e cursos de formação continuada. Logo, se o professor não tiver a oportunidade de falar sobre a EJA e de produzir sentidos outros sobre essa modalidade de ensino, seus dizeres constituir-se-ão por meio da mera reprodução e repetição de discursos (Leite; Neves, 2016).

A Língua Inglesa (LI) integra o currículo do Ensino Fundamental e Médio e faz parte da grade curricular da EJA. É importante destacar que, ao analisarmos a história da EJA, percebemos que os principais programas e campanhas apresentam propostas pedagógicas que se caracterizam por fundamentar uma educação compensatória, supletiva e emergencial (Friedrich *et al.*, 2010), e é nesse contexto que a LI se encontra. Como os currículos dos cursos de Letras raramente abordam esse contexto, partimos da hipótese de que, ao enunciar sobre o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nesse espaço, os discursos dos professores de inglês se constituem como um acontecimento tenso-conflitivo que revela representações e embates sobre os processos de ensinar e aprender nesse contexto (Nascimento, 2020).

Dito isso, propusemo-nos, em nossa dissertação de mestrado, a compreender e problematizar discursividades de professores de inglês em relação ao ensino da LI na EJA. Para isso, delineamos algumas representações discursivas desses sujeitos quando enunciam sobre o processo de ensino-aprendizagem; analisamos as inscrições discursivas que constituem e sustentam essas representações; e problematizamos as vozes que sustentam as representações desses professores quando enunciam sobre o inglês na EJA. Para o escopo deste trabalho, restringir-nos-emos a duas representações sobre a EJA e sobre a LI, a saber: i) a EJA constitui-se como não lugar de aprendizagem de Inglês; e ii) a Língua Inglesa tem potencial transformador na EJA.

Esta pesquisa está fundamentada nos estudos da Linguística Aplicada interdisciplinar (Moita Lopes, 2006), da Análise do Discurso Francesa (Pêcheux, 1997a, 1997b) e da Análise Dialógica do Discurso (Bakhtin, 1993, 2016) por entendermos que os professores se inscrevem em discursos sócio-historicamente constituídos e se identificam com memórias discursivas (Brito; Guilherme, 2013) ao enunciar.

Dito isso, investigar e problematizar o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) e a formação do professor em uma perspectiva discursiva significa considerar as discursividades que circulam sobre esses processos, e a possibilidade de compreender a inserção histórico-ideológica das práticas enunciativas de professores.

Questionar os professores sobre a sua prática e analisar as suas posições e representações é importante para elucidar os modos como elas têm sido construídas, e suas possíveis implicações no ensino de línguas estrangeiras. Em outras palavras, problematizar os discursos nos quais se inscrevem professores de LI permite que sejam lançados novos olhares aos processos de ensino-aprendizagem de línguas, proporcionando possíveis mudanças em práticas de ensino e na formação de professores.

Para coletar os dados da pesquisa, foi utilizada a proposta de Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos (Areda), elaborada por Serrani-Infante (1998). Já o *corpus* foi composto por seis depoimentos de professores de língua inglesa de Uberlândia que atuaram na EJA por no mínimo um semestre.

Este capítulo está dividido em cinco partes: depois desta introdução, apresentamos o embasamento teórico-metodológico da pesquisa; depois, discutimos a análise dos depoimentos coletados; e, ao fim, apresentamos as considerações finais e as referências utilizadas.

EMBASAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nosso trabalho situa-se na área dos estudos em Linguística Aplicada interdisciplinar (Moita Lopes, 2006), cujo objeto de investigação é a linguagem. Essa área é responsiva a uma demanda social, convoca conceitos e estabelece diálogos com diferentes domínios científicos e técnicos. Portanto, alinhadas a essas perspectivas, articulamos questões referentes ao ensino de línguas e à formação de professores

na modalidade EJA por meio de uma análise discursiva. Ademais, há de se ressaltar a singularidade da LA praticada no Brasil, que, nas palavras de Jordão (2016, p. 11), "certamente se distingue da LA de outros países em termos tanto dos objetos que elege para estudo quanto em termos das metodologias praticadas e das próprias abordagens teórico-práticas utilizadas".

Além disso, este estudo parte da compreensão de linguagem como materialidade simbólica dialógica, heterogênea, constituinte e constituída dos/por sujeitos sócio-historicamente situados. Bakhtin entende o dialogismo como condição para a formação de sentidos, ou seja, há entre as pessoas e seus enunciados relações dialógicas nas quais as palavras servem aos enunciados, que não se repetem, mesmo que utilizadas as mesmas palavras. É um conceito que, aliado à noção de linguagem como não transparente, atravessa o de alteridade. Nesse caso, a relação entre o "eu" e o "outro" constrói a visão filosófica da linguagem proposta nessa corrente. O "eu", então, é uma construção colaborativa.

Entendemos que, ao enunciar, os sujeitos (se) significam, inscrevendo seus dizeres em já ditos por meio dos processos de interpelação ideológica. Desse modo, os dizeres que analisamos não são tomados em sua literalidade. Antes, buscamos compreender os sentidos sempre em *relação a* outros sentidos para expor a materialidade linguística à sua equivocidade. Fazemos coro com as palavras de Pêcheux, para quem:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais "todo mundo sabe" o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado "queiram dizer o que realmente dizem" e que mascaram, assim, sob a "transparência da linguagem", aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (Pêcheux, 1997b, p. 160).

Para Pêcheux (1997a), os processos enunciativos funcionam atravessados por formações imaginárias, isto é, por uma série de projeções que os interlocutores fazem de si e do(s) outro(s). Essas formações apontam para os movimentos de identificação dos sujeitos ao enunciarem e se inscrevem em redes de sentidos historicamente produzidos. Neste trabalho, compreendemos as representações discursivas a

partir da noção de formações imaginárias de Pêcheux, a fim de investigar os modos pelos quais os sujeitos da pesquisa significam o ensino-aprendizagem de LI na EJA.

No escopo das considerações de Pêcheux (1997a, 1997b), adotamos a proposta Areda (Análise de Ressonâncias Discursivas em Depoimentos Abertos) como base teórico-metodológica. Desenvolvida por Serrani-Infante (1998), trata-se de uma abordagem transdisciplinar entre a Análise do Discurso e a psicanálise que estuda o acontecimento da enunciação. Seu objetivo é analisar o “funcionamento de ressonâncias discursivas na construção de representações de processos identificatórios em jogo no processo de enunciação em segunda língua” (Serrani-Infante, 1998, p. 151), que permite compreender a incidência de fatores discursivos no processo de enunciação em língua estrangeira ou sobre ela.

De acordo com Serrani-Infante (1998), quando o sujeito toma a palavra, toma uma posição enunciativa que diz respeito a relações de poder e processos identificatórios, e é essa tomada da palavra que o afeta e transforma, se considerarmos que a linguagem e a constituição subjetiva estão sempre ligadas. Como aponta a autora, “o termo enunciar remete ao fato de que o que está em questão é produzir (e compreender/ atribuir) efeitos de sentido” (Serrani-Infante, 1998, p. 150). Para ela, toda escolha lexical e morfosintática apresenta uma dimensão consciente e inconsciente, a qual escapa ao controle do sujeito ao depender de fatores de natureza além da ordem do cognitivo.

Com base no roteiro elaborado por Serrani-Infante (1998), fizemos uma lista com 21 perguntas relacionadas à experiência de aprendizagem e ensino de inglês para que os professores pudessem formular e gravar os seus depoimentos. Após o recebimento dos depoimentos em forma de áudio, realizamos a transcrição para iniciar a análise dos enunciados. A partir dos depoimentos coletados, foram selecionadas sequências discursivas (SD) que apontassem para possíveis regularidades de sentido por meio de um gesto de interpretação, que se dá a partir de um dispositivo teórico e de um dispositivo analítico (Orlandi, 2001).

O *corpus* foi composto por seis depoimentos de professores de língua inglesa que atuam ou já atuaram na EJA em Uberlândia por no mínimo um semestre. Dentre os participantes, quatro são mulheres e dois homens. Mônica começou a ministrar aulas de inglês na EJA a partir de 2003 e atuou nessa modalidade por cerca de quatro anos; Magali atuou como professora de inglês na EJA de 2010 a 2018 por cerca de

cinco anos e meio; Marina e Denise atuaram por um semestre (seis meses); Cascão trabalhou na EJA por um ano, em 2012; e Cebolinha por três anos, de 2016 a 2018.

A partir dos depoimentos dos sujeitos, delineamos duas representações discursivas sobre o ensino-aprendizagem de LI na EJA, a saber: i) a EJA constitui-se como não lugar de aprendizagem de inglês; e ii) a língua inglesa tem potencial transformador na EJA. Essas representações apontam para o nosso gesto de leitura do *corpus* e para nossa tomada de posição diante dos dizeres dos professores. Separamos as representações por razões didáticas a fim de investigarmos a produção de certos efeitos de sentido, todavia elas funcionam dialogicamente, colocando em cena vozes convergentes e, por vezes, conflitantes.

Passemos à análise da primeira representação.

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LI NA EJA

A EJA constitui-se como não lugar de aprendizagem de inglês

Durante a análise dos depoimentos, encontramos dizeres que apontam para a EJA como um não lugar para a aprendizagem da língua inglesa quando os professores falam sobre o ensino na EJA. Esse sentido é construído quando o professor sugere, por exemplo, que o aluno procure um outro lugar para estudar a língua, como pode ser visto nas SDs 01 e 02 abaixo:

SD01: Eu deixo bem claro pra eles que **o meu tempo com eles é muito curto, é só um semestre** que é o oitavo ano, e que **eu gostaria que eles, é, continuassem os estudos deles em, numa outra escola**, inclusive eu falo muito dos cursos, do, do, do, da Letras né, que é, é, é oferecido pelos estagiários ou pelos bolsistas, né? É, que eles podem procurar o bloco G que geralmente tem os cursos lá, né, e, então, é, é **esse tipo de trabalho que eu acho que é o professor da EJA** (Mônica, informação verbal, grifo nosso).

SD02: E eu incentivo também, o importante é você fazer qualquer língua, às vezes, você vai se identificar sim com o espanhol, **na Central de Línguas**

tem, lá na [nome da instituição] tem alguns cursos né, que é, é ministrado pelos próprios estagiários do curso de Letras, eu os incentivo a fazer uma língua estrangeira qualquer (Mônica, informação verbal, grifo nosso).

Na SD01, o lugar de não aprendizagem de inglês na EJA é sustentado pelo argumento da escassez de tempo ("é só um semestre"). Assim, diante da impossibilidade de legitimar a aprendizagem de língua estrangeira no contexto em que atua, a professora projeta-se como alguém cujo papel é incentivar os discentes a buscarem outras possibilidades de estudo, o que é reforçado na SD02 pelo encorajamento do estudo de espanhol.

Similarmente, nas SDs seguintes, entendemos que o que se aprende na disciplina de inglês na EJA não passa de um estímulo para que essa aprendizagem ocorra em um outro espaço – que não é a EJA:

SD03: Então... É muito básico né... As **condições já são péssimas**, a-as **dificuldades de aprendizagem deles já são imensas**... então nós ensinamos... realmente assim.... **a gente planta uma sementinha**. É uma... o que a gente chama de **sensibilização pra língua**... que ele pode a partir daquela sementinha buscar... mais conhecimento... mas com o que que ele é capaz de fazer com o que nós ensinamos... é simplesmente usar aquilo como um fundamento mesmo pra ele **dar continuidade aos seus estudos**. Mas em termos práticos, profissionais... a grande maioria... a-a não ser que seja um aluno muito diferenciado... que busca sozinho, que faz um... às vezes uma complementação... **ele não tem condição de usar aquilo a não ser como um fundamento mesmo pra continuidade dos seus estudos**. Profissionalmente... **não é o caso** (Magali, informação verbal, grifo nosso).

SD04: Muito **difícil afirmar que vai ter realmente um impacto no mercado de trabalho** até porque eles têm... duas aulas por semana só, de inglês e-e em duas aulas por semana não... **não dá pra gente deixar um aluno por exemplo... vai ficar completamente fluente [...]** Então eu acho que **as aulas do EJA em si elas podem instigar uma vontade nesses alunos de aprender**, mas eu acho que **de lá dentro a gente não tem tempo suficiente pra treinar [...]** Mas mesmo assim é muito pouco tempo pra... {tosse}... pra afirmar que vai ter um impacto... vai ter um impacto direto como essa questão do

mercado de trabalho. Então eu acho que **o impacto maior mesmo é nessa capacidade dele de se expressar** (Marina, informação verbal, grifo nosso).

SD05: Éh... a língua inglesa serve pra eles simplesmente como... **um-um fator de motivação mesmo**. Eu acho que éh-ela **serve pra aumentar a auto-estima deles**. Ah o fato deles perceberem que estão aprendendo uma outra língua além da língua materna deles faz eles se sentirem muito bem, muito motivados, **felizes mesmo**... essa é a palavra (Magali, informação verbal, grifo nosso).

O discurso da não aprendizagem parece ser atravessado por uma interdiscursividade econômica de educação, para a qual a formação escolar apenas tem valor se atender a uma visão utilitarista voltada para a empregabilidade dos sujeitos (SD03: "Profissionalmente... não é o caso" e SD04: "difícil afirmar que vai ter realmente um impacto no mercado de trabalho"). Desse modo, na relação com o viés pragmático, aspectos de ordem mais subjetiva como a "capacidade dele de se expressar" (SD04), de impactar a "autoestima deles" (SD05) ou de torná-los "felizes mesmo" (SD05) são tidos como menores. Discursivizado como um lugar em que "a gente planta uma sementinha", realiza uma "sensibilização da língua", oferece aos discentes condições de "usar aquilo a não ser como um fundamento mesmo pra continuidade dos seus estudos" (SD03), enfim ministra aulas que apenas "podem instigar uma vontade nesses alunos de aprender" (SD04), os dizeres das professoras reforçam o imaginário de que a experiência de aprendizagem de inglês na EJA, apesar de possuir aspectos positivos, não atende a certas expectativas sociais (e educacionais).

Essa memória de que não se aprende inglês na EJA ressoa também na percepção dos professores sobre o que os alunos falam. De acordo com os discentes, os alunos parecem não considerar a possibilidade de aprender essa língua na EJA:

SD06: O interessante de ensinar inglês no EJA é que... a maioria, senão todos os alunos... eles tinham... **a mesma característica que eu**, que era... **não acreditar que era pertencente a essa língua que conseguiria, tipo... falar inglês mesmo, sabe?** [...] Então... é... não tem essa de isso não é pra mim. [...] E aí eu acho que foi-foi legal por causa disso, porque eu me identificava muito com

esses alunos, nessa coisa da língua, e eu **conseguia explicar pra eles que... a língua inglesa ela não é só uma coisa de... da elite mesmo**, sabe? Tem inglês em-em muitas coisas que a gente usa, fala... muita coisa do nosso dia a dia, e não é tão complicado assim (Marina, informação verbal, grifo nosso).

SD07: Bom, a avaliação que, do aluno EJA, com a língua inglesa, a relação né, como eu avalio essa relação, é uma **relação de medo, é uma relação de insegurança, é uma relação de ansiedade, de incapacidade**, no momento inicial (Mônica, informação verbal, grifo nosso).

SD08: O que mais me, me-fo, me-me traz essa tensão, que me traz assim mais preocupação, é eu estabelecer essa relação, de confiança com o meu aluno EJA, e ele de confiança com a língua inglesa. Ele **saber que não é um bicho de sete cabeças, que ele é capaz sim de aprender**, que eu tô ali pra ajudá-lo, então assim, a relação do aluno EJA num primeiro momento que é **essa relação de desconfiança, de medo, de pavor, em algum deles, e até de, de, de ódio**, eu não gosto disso, eu não nasci pra isso, é esse o meu maior objetivo. Fazer com que essa relação, ela fica, ela fique mais leve (Mônica, informação verbal, grifo nosso).

SD09: É... eu-eu já comentei bastante sobre isso, que eles **sentem um-uma relação de não pertencimento à língua**, eles não... e, é, é uma coisa que eu até senti por muito tempo na minha vida; não que eu **não era digna de apr-aprender uma língua**, mas que aquilo não... **não me dizia respeito**, que aquilo não... **não era um lugar que me cabia**, era um lugar onde pessoas com... um-uma condição financeira melhor tinham, porque, por exemplo, eu não queria viajar pra fora, então eu **achava que, a gente aprendia inglês pra vi-viajar pra fora**. E é um pouco parecido com o que eles sentem. Que a língua inglesa é-é meio que um... é uma **coisa reservada a pessoas com uma condição social um pouco elev-mais elevada**. É... o que não é verdade, mas eu sinto que eles tinham essa impressão. A gente teve muitas discussões eu espero que tenha mudado um pouco essa, essa ideia que eles tinham. É, até contando minha experiência pra eles e tal, mas eu acho que tinha-tem muito a ver com isso, né? Essa **sensação de não pertencimento** (Marina, informação verbal, grifo nosso).

Partindo do pressuposto de que ao falar do outro é de si que se fala, vemos nas SDs acima o modo como as professoras significam sua própria relação com a LI. Não se trata aqui de questionar a veracidade (ou não) dos depoimentos, mas de perceber que sentidos se historicizam para esses sujeitos ao trazerem à tona suas próprias experiências de aprendizagem. A LI é representada como língua distante, que não acolhe e não pertence ao sujeito (SD06: “não é só uma coisa de... da elite mesmo”; SD07: “é uma relação de medo, é uma relação de insegurança, é uma relação de ansiedade, de incapacidade”; SD08: “saber que não é um bicho de sete cabeças, que ele é capaz sim de aprender”; SD09: “sentem um-uma relação de não pertencimento à língua”; SD09: “não era um lugar que me cabia”). Trata-se, pois, de uma língua na qual elas não se legitimam como enunciatóricas.

Mônica, inclusive, ao dizer “que ele é capaz sim de aprender” e repetir e reforçar o “sim”, resiste a uma memória de que não se aprende inglês na EJA. Acreditamos que essa representação, ao instaurar um acontecimento tenso-conflitivo no processo de enunciação do professor, possa contribuir para que ele questione o seu papel na escola pública, já que aponta a EJA como não lugar de aprendizagem de LI.

Essa representação vai ao encontro da representação encontrada por Brito e Guilherme (2014), ao analisarem memoriais de aprendizagem escritos por professores pré-serviço de LE. Em seu estudo, as autoras apontam que os institutos de idiomas são representados como os espaços legítimos para a aprendizagem do inglês, sendo concebidos como os melhores (e, às vezes, os únicos) lugares para se aprender a língua. As autoras observaram que os professores evocam uma “voz naturalizada que faz parte do discurso pedagógico sobre LEs no Brasil que reforça a sua legitimidade” (Brito; Guilherme, 2004, p. 522).

É interessante mencionar que os enunciados sobre como os professores aprenderam inglês acabam incidindo sobre os dizeres voltados à maneira com que eles ensinam, pois, ao enunciar sobre a sua prática, eles retomam o que vivenciaram enquanto alunos. Ao falarem de quando aprenderam a língua, eles também não apontam a escola regular como um possível lugar para aprendê-la, da mesma forma que não apontam a EJA como um lugar de aprendizagem da língua quando falam da EJA.

Araujo e Marine (2020), baseadas na Sociolinguística Educacional, discutem o uso de dinâmicas de grupo como proposta didática no ensino de língua portuguesa no contexto da EJA com o propósito de trabalhar a autoestima linguística dos alunos. As autoras argumentam que

dada a baixa autoestima linguística que caracteriza predominantemente o aluno da EJA, o fato desse aluno acreditar que desconhece sua própria língua e que a mesma é muito difícil, parece contribuir para que haja uma certa rejeição em relação às aulas de língua portuguesa por tais alunos. Quadro este que se torna cada vez pior pela disseminação de um ensino tradicionalista, pautado em uma visão homogênea de língua e na prescrição de regras da gramática normativa (Araujo; Marine, 2020, p. 181).

Compreendendo que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira está imbricado à relação que os sujeitos estabelecem com sua língua materna, o estudo de Araujo e Marine (2020) lança luz para a necessidade de se repensar as noções de língua(gem) e ensino que permeiam as práticas pedagógicas na EJA. Trata-se, pois, de aventar concepções que permitam ao aluno engajar-se discursivamente nas línguas e, ao mesmo tempo, legitimar-se como enunciador nessas línguas. A nosso ver, este pode se constituir como um caminho para a desmistificação da EJA como não lugar de aprendizagem.

Cumprindo ainda dizer que a representação da EJA como não lugar de aprendizagem de LI traz à baila a memória de defasagem e subalternidade da EJA como um todo. Segundo Sampaio,

a marca da história da EJA é a marca da relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil, na concepção que as elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo. Uma concepção que nasce da relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, e perdura em muitos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como o pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito (Cury, 2000). Algo inferior, para cidadãos inferiores (Sampaio, 2009, p. 16).

No caso do ensino-aprendizagem da LI, vemos os sentidos de impotência e impossibilidade serem intensificados, haja vista o lugar que as línguas estrangeiras (não) ocupam nas escolas regulares e a memória cristalizada de que não se aprende inglês na escola pública. É preciso, pois, resistir à representação de uma língua inatingível, que “não me dizia [diz] respeito” (SD09) e me causa uma “sensação de não pertencimento” (SD09). Daí a emergência de sentidos de transformação e potência ao se enunciar sobre essa língua em um contexto de ensino.

A língua inglesa tem potencial transformador na EJA

Funcionando dialogicamente com a representação anterior, está a representação de LI como língua capaz de transformar os sujeitos na EJA. Mônica e Marina reconhecem que existe uma exigência ao ensinar a LI para atender às necessidades do mercado de trabalho, que há essa memória quando tratamos da EJA, mas elas acreditam que o inglês tem outro propósito nesse contexto. Como foi proposto por Aiub (2008), insistir que a LI é importante para o mercado de trabalho não é o suficiente para que os alunos queiram aprendê-la, já que vários deles já estão nesse mercado. Por isso, é necessário “ir além” da questão instrumental, mostrando a língua como um “caminho” para algo diferente, para uma nova forma de significar. Para elas, a LI dá esperança aos alunos, aumenta a sua autoestima, e permite que eles se expressem melhor:

SD10: A gente sabe que é muito pouco, mas é um pouco que dá pra **despertar muitas coisas nos alunos**, a gente percebe que, **eles se envolvem bastante com o idioma, e para além daquele caráter instrumental, né?** É, **há toda uma ressignificação de mundo**, eu acho que **é um contato muito importante com a língua estrangeira, que eles acabam tendo por ali, apesar do pouco tempo, né?** (Mônica, informação verbal, grifo nosso).

SD11: Então, muitos dos meus alunos **queriam... melhorar o emprego, ter um emprego novo**, eles queriam... eles pensavam muito no mercado de trabalho, até mesmo quando a gente perguntava pra eles porque que eles tinham interesse em saber inglês eles falavam que era pro mercado de trabalho.

Mas 80% eu acho que **acima de tudo é a questão da esperança mesmo**, né? [...] Então... talvez o motivo que leva, seja uma pressão social mesmo pela escolarização (Marina, informação verbal, grifo nosso).

SD12: E-eu tô certa quanto a isso, mas parece que **até a forma como as pessoas são felizes é relacionado com a educação**. É relacionado a como a pessoa se expressa, é relacionado a como que a pessoa se vê em relação ao mundo, como que a pessoa vê o mundo em relação a ela, **e eu acho que aprender uma língua estrangeira é uma coisa que poderia ter ajudado um pouco mais esses meninos**. Porque quando a gente começa **a pensar com novas palavras**, novas... e-é **não é só uma nova palavra**, a língua ela não é desvinculada de cultura também, então quando a gente conhece mais coisa, tem novas possibilidades, parece que **a gente tem uma capacidade um pouco melhor de lidar com a vida, com-com o mundo, com as coisas** (Marina, informação verbal, grifo nosso).

SD13: **No EJA ele tá lá porque ele tá buscando alguma coisa**, que seja... **crescer na vida**. É... crescer na vida não só... financeiramente... mas também, **crescer emocionalmente**. E... conhecer mais o mundo (Marina, informação verbal, grifo nosso).

SD14: É, você, o, o principal é você mostrar pro seu aluno que ele é capaz, que **aprender uma língua estrangeira vai trazer uma nova visão do mundo** pra ele, pode até parecer clichê, pode até parecer assim, que, o, é, é, senso comum o que eu tô falando, mas não é gente, o, **o, aprendizado de uma língua inglesa, ele vai muito além mesmo, dessa questão técnica, né?** (Mônica, informação verbal, grifo nosso).

SD15: Que há um mundo aí fora e que eles precisam, **eles têm esse direito de desbravar esse mundo**, e a língua inglesa é apenas uma dessas **formas de desbravar esse mundão afora** (Mônica, informação verbal, grifo nosso).

SD16: "O que, o que eu acho né, que o aluno, é capaz de fazer com a língua inglesa ao finalizar o curso?" [...] É... **a primeira coisa que ele vai fazer é pra**

ele mesmo né? Eu acho que, aliás, não só o aluno EJA, eu acho que **a transformação ela acontece, e é algo bem interno mesmo**, é muito peculiar né? Porque, é você enxergar que, não existe só uma maneira de falar, não existe só uma maneira de se expressar, então **é uma transformação mesmo muito interna**, que talvez eu não consiga mensurar. Né? E, o que ele vai fazer com isso depois, eu nem acho que é depois, é durante o processo mesmo, **essa forma, diferenciada de enxergar o mundo e de, tratar as outras culturas, a outra forma de, de se comunicar é algo que é transformador**. Eu tenho certeza disso. Ou, talvez, **essa transformação, é, dur-no percurso**, ele não perceba tanto, mas ao final, ou, até momentos bem depois ele pode perceber que **aquele aprendizado, de alguma forma, transformou a vida dele** (Mônica, informação verbal, grifo nosso).

Ao negarem o aspecto instrumental da língua (SD10 e SD14) e apontarem que o inglês faz com que os alunos compreendam o mundo, e que isso pode ajudá-los a lidar melhor com a vida, essas SDs direcionam-se para uma representação de que aprender inglês é transformador. A LI surge como língua com potencial para promover a “ressignificação de mundo” (SD10), apresenta-se como “questão da esperança mesmo” (SD11) e leva os discentes a “crescer emocionalmente” (SD13), ter “uma nova visão do mundo” (SD14), dando-lhes condições de “desbravar esse mundão afora” (SD15). Trata-se de uma língua cujo ensino, ao se afastar de uma perspectiva meramente instrumentalista e pragmática, pode transformar a vida dos sujeitos. Desse modo, essa representação funciona discursivamente como resistência à representação anterior, pois encontra espaço legítimo para o ensino da LI na EJA, problematizando seu viés profissional.

Ao falar do “poder transformador” da LI, é sobretudo acerca do estudante da EJA que se fala, desse sujeito que “tá lá porque ele tá buscando alguma coisa, que seja... crescer na vida” (SD13), que busca “melhorar o emprego, ter um emprego novo” (SD11). Reatualiza-se, nesses enunciados, a memória de falta e superação comumente atribuída aos alunos da EJA (Nascimento, 2020). Assim, mais do que investir no aspecto instrumental da LI, é na sua possibilidade como modo de transformação que se deve focar, já que “aprender uma língua estrangeira é uma coisa que poderia ter ajudado um pouco mais esses meninos” (SD12).

A representação de que a LI tem potencial transformador na EJA desloca a discussão da aprendizagem para o campo da subjetividade. Isso é, põem-se em cena não mais aspectos relativos aos conteúdos, metodologias ou objetivos a serem adotados na EJA (SD10: “se envolvem bastante com o idioma, e para além daquele caráter instrumental”; SD14: “aprendizado de uma língua inglesa, ele vai muito além mesmo, dessa questão técnica”), antes ressalta-se como a própria experiência do acesso e contato com uma LE pode incidir em deslocamentos subjetivos (SD10: “é um contato muito importante com a língua estrangeira, que eles acabam tendo por ali, apesar do pouco tempo”; SD16: “é uma transformação mesmo muito interna”).

Nesse sentido, essa representação pode contribuir para problematizar visões homogêneas e abstratas sobre o “estudante da EJA”, lançando luz sobre modos de subjetivação desses sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem, bem como sobre propostas pedagógicas que abram espaço para a singularidade e a heterogeneidade.

Conforme Santos e Silva (2020), uma vez que se contemplem os estudantes da EJA em sua dimensão de sujeitos sócio-histórica e culturalmente situados, há de se

considerá-los para além da dimensão cognitiva a partir da qual são pensados no processo histórico de escolarização. Também, implica em desconstruir uma percepção homogênea sobre quem são os estudantes, ultrapassando-se as categorias abstratas de jovens e adultos para as quais se convencionam características e lugares sociais (Santos; Silva, 2020, p. 4).

Portanto, o discurso do potencial transformador da LI na EJA, ao mesmo tempo em que dialoga com a memória de estudante EJA como sujeito em falta (que volta a estudar para recuperar as oportunidades perdidas, por exemplo), também funciona resistindo ao imaginário tecnicista e utilitarista de língua cujo ensino deve ser implementado independentemente das condições e dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, discutimos duas representações discursivas de professores de LI referentes ao ensino-aprendizagem na EJA, a saber: i) a EJA constitui-se como não lugar de aprendizagem de inglês; e ii) a língua inglesa tem potencial transformador na EJA.

Compreendemos que essas representações funcionam dialogicamente (re) atualizando memórias sobre o que significa ensinar-aprender na EJA. Ao enunciarem sobre o processo de ensino-aprendizagem, as professoras participantes da pesquisa deixam vir à tona sentidos cristalizados sobre a EJA, sobre o estudante da EJA e sobre o ensino de LI, pautados sobretudo em uma visão pragmatista de língua voltada para o mercado de trabalho. Todavia, diante da percepção das (im)possibilidades de se desenvolver um ensino de língua estrangeira capaz de “qualificar” os estudantes para demandas profissionais, as professoras resistem ao viés utilitarista da língua, inscrevendo-se no discurso do potencial transformador desta para os alunos da EJA. Desse modo, vemos um movimento discursivo que reproduz e problematiza, ao mesmo tempo, visões conteudísticas e humanizadoras de educação.

Se, por um lado, as professoras apontam os desafios e as dificuldades de se empreender um ensino pautado em um ideal de fluência linguística (haja vista as condições, por vezes precárias, de trabalho que enfrentam); por outro, percebe-se sua tomada de posição acerca de uma visão crítica e política de ensino-aprendizagem de línguas no contexto da EJA.

Ao representarem a LI como língua com potencial transformador, sobretudo para as possibilidades de expressão dos estudantes da EJA, diríamos que as professoras se alinham à visão freiriana de educação, em especial quando Freire afirma que

para a concepção crítica da alfabetização, não será a partir da mera repetição mecânica de pa-pe-pi-po-pu, la-le-li-lo-lu, que permitem formar **pula, pêlo, lá, li, pulo, lapa, lapela, pílula** etc. que se desenvolverá nos alfabetizando a consciência de seus direitos, como sua inserção crítica na realidade. Pelo contrário, a alfabetização nesta perspectiva, que não pode ser a das classes dominantes, se instaura como um processo de busca, de criação, em que os alfabetizando são desafiados a perceber a significação

profunda da linguagem e da palavra. Palavra que, na situação concreta em que se encontram, lhes está sendo negada. No fundo, negar a palavra implica algo mais. Implica negar o direito de "pronunciar o mundo". Por isto, "dizer a palavra" não é repetir uma palavra qualquer. Nisto consiste um dos sofismas da prática reacionária da alfabetização (Freire: 1981, p. 13, grifo do autor).

Entre o não lugar de aprendizagem e de transformação, as professoras (d) enunciam o seu desejo de desenvolver um ensino que ressoe na vida de seus estudantes. Um ensino que traga à tona as "palavras geradoras", capazes de ampliar os horizontes linguístico, cultural e social de seus alunos; de alargar-lhes, pela leitura da palavra, a leitura de mundo e vice-versa. Enfim, um ensino que reconheça que a vida-linguagem é sempre dialógica (Bakhtin, 2011) e que "a gente começa **a pensar com novas palavras**, novas... e-é **não é só uma nova palavra**, a língua ela não é desvinculada de cultura também, então quando a gente conhece mais coisa, tem novas possibilidades, parece que **a gente tem uma capacidade um pouco melhor de lidar com a vida, com-com o mundo, com as coisas**" (SD13).

REFERÊNCIAS

- AIUB, Giovani Forgiarini. A imagem sobre o ensino de língua inglesa na escola pública: um repetível genérico. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 36, jun. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2236-6385.18918>. Acesso em: 13 nov. 2021.
- ARAUJO, Ana Cláudia Oliveira; MARINE, Talita de Cássia. Trabalhando a autoestima linguística na EJA por meio de dinâmicas de grupo. *Revista do SELL*, Uberaba/MG, v. 9, n. 1, p. 161-184, jan./jun. 2020. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/4132>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- BAKHTIN, Mikhail. *Gêneros do Discurso*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato* (1919/1921). Toward a philosophy of the act. Austin: University of Texas Press, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Linguística Aplicada e Análise do Discurso: possíveis entrelaçamentos para a constituição de uma epistemologia. *Cadernos Discursivos*, Catalão, v. 1, n. 1, p. 17-40, ago./dez. 2013.
- BRITO, Cristiane Carvalho de Paula; GUILHERME, Maria de Fátima Fonseca. Memorial de aprendizagem e a formação do professor: vozes constitutivas da relação aprender/ensinar línguas estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 511-532, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000300002>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000200011>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.). Apresentação de Rumos e Passagens. In: *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 11-13.
- LEITE, Natália Costa; NEVES, Maralice de Souza. Formações discursivas na EJA: posicionamentos discursivos de professores de língua inglesa. *Horizontes*, v. 34, número temático, p. 59-71, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v34i3.369>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.
- NASCIMENTO, Mariana Ruiz. Discursividade de professores de língua inglesa sobre o ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2019.2581>. Acesso em: 16 abr. 2025.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. A análise do discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997a.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1997b.

SAMPAIO, Marisa Narciso. Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 13-27, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://fasam.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/Educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SANTOS, Pollyana dos; SILVA, Gabriela da. Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 45, n. 2, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623696660>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Abordagem Transdisciplinar da Enunciação em Segunda Língua: A Proposta AREDA. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SERRANI-INFANTE, Silvana. Discurso e Aquisição de Segundas Línguas: Proposta AREDA de Abordagem. In: INDURSKY, Freda; LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina (Orgs.). *Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO PARA ALÉM DAS APARÊNCIAS: FORMAÇÃO CONTINUADA NA EJA-FLORIANÓPOLIS

Bruno Simões Friestino¹

Júlia Boemer²

¹ Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC). bruno.friestino@prof.pmf.sc.gov.br

² Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). julia.boemer@prof.pmf.sc.gov.br

INTRODUÇÃO

Este capítulo pretende apresentar uma experiência de formação continuada de professoras/es e gestores da Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Florianópolis em 2020 e refletir sobre ela. Com o início da pandemia, o desafio de promover um atendimento efetivo aos estudantes de maneira não presencial evidenciou, ainda mais explicitamente, a relação direta entre a capacitação profissional e o atendimento aos estudantes. Sendo assim, as concepções pedagógicas, as estratégias metodológicas, as possibilidades e limites de efetivá-las na prática cotidiana se tornaram ainda mais importantes nesse contexto. Então, além do panorama social, político e sanitário, a necessidade de a *práxis* educativa ser discutida e aprofundada ganhou mais visibilidade.

O formato atual da EJA nesse município teve início nos primeiros anos de 2000, desenvolvido a partir de uma experiência nas *classes de aceleração*, destinadas a diminuir o tempo de estudos no Ensino Fundamental para adultos e jovens com distorção idade-série por meio de uma proposta de estudos tendo como princípio a pedagogia de pesquisas. Pretendendo encontrar uma alternativa ao ensino tradicional e valorizar os contextos de vida dos estudantes, o objetivo era transformar suas experiências de vida em aprendizagens sistematizadas, elaboradas e organizadoras de conhecimentos não escolarizados e ligada aos princípios de uma educação popular que garanta acesso aos estudos às diversas individualidades de jovens, adultos e idosos, amparada por referências à educação indígena e por concepções freirianas (Oliveira, 2008).

Nesse contexto, compreendemos que a prática da pesquisa possibilita que as problematizações dos estudantes sejam relacionadas e aprofundadas em conhecimentos científicos complexos, de modo que o currículo escolar possa ser diluído e as disciplinas sejam a ponte de diálogo entre a realidade vivida e os conteúdos das pesquisas. As habilidades cognitivas são postas em ação quando o estudante pesquisa e seleciona informações relevantes, desenvolve um olhar crítico sobre seu cotidiano, sua comunidade, os conteúdos de estudo das disciplinas escolares, e expressa suas ideias de forma autoral. Dessa forma, ocorre

o desenvolvimento de exercícios investigativos motivados por meio de problematizações do conhecimento, tendo como ponto de partida o interesse dos próprios estudantes, a mediação por meio de expectativas de aprendizagem, interesses e especificidades de cada uma das disciplinas, e como ponto de chegada, a realização de diferentes interações com o conhecimento (Abreu, 2013, p.15).

Além do princípio da pesquisa no segmento de anos finais do Ensino Fundamental, a alfabetização também é pensada nesse mesmo viés educativo de valorização dos conhecimentos prévios e ligados às vivências dos estudantes. A partir de 2016, o primeiro segmento (relativo aos anos iniciais do Ensino Fundamental) passou a trabalhar “oficialmente” pelo princípio educativo da leitura, sendo citada em documentação pela primeira vez na Proposta Curricular da Rede de Ensino de Florianópolis do referido ano. As referências à leitura como princípio orientador da alfabetização são bastante gerais e pouco fundamentadas teoricamente no que diz respeito à documentação oficial, mas também ocorre essa lacuna nos estudos acadêmicos direcionados à EJA/Florianópolis. As poucas definições que encontramos sobre essa prática sugerem basicamente que a leitura é mais importante do que a escrita, visto que a maioria da vida prática das pessoas gira em torno do ato de ler (Florianópolis 2016; Beviláqua, 2016; Cord, 2017; Reibnitz, Melo, 2021).

Essa ausência de fontes de pesquisa e de maior fundamentação teórica causa dificuldades em muitos profissionais que trabalham com essa modalidade na alfabetização, considerando que, em sua maioria, os contratos dessas professoras (o predomínio de mulheres é constante) é em caráter temporário (ACT), com duração de apenas um ano letivo. Assim, a necessidade de uma formação para capacitar e desenvolvê-las na leitura como princípio evidencia uma fragilidade na formação inicial e continuada.

No ano de 2020, considerando o contexto citado e a instauração do ensino remoto, vivenciamos esse aprofundamento na problemática das metodologias e no desenvolvimento prático do processo educativo como um todo. Ainda nesse grupo de trabalho, também se aprofundou a necessidade de articulação entre a formação inicial e continuada com a inserção de profissionais e estudantes na logística de atendimentos virtuais.

Numa tentativa de capacitar esse processo, de desenvolver a proposta de formação coletiva e de responder à demanda do grupo sobre a necessidade de atividades práticas vinculadas ao fazer cotidiano e à aplicação dos princípios institucionais, o Deja (Departamento de Educação de Jovens e Adultos) acordou que a aplicação das propostas formativas fosse compartilhada entre coordenadores/as e professores/as pertencentes a cada núcleo educativo³. Desse modo, cada grupo traria relatos, dinâmicas, materiais que colaborassem para o debate e para a capacitação buscada na formação continuada.

Os autores do presente capítulo, coordenador e professora do Núcleo EJA Norte II, situado no bairro da Cachoeira do Bom Jesus, propuseram a mediação de uma leitura e o debate de um texto autoral, que objetivava problematizar questões vivenciadas pelo grupo e estimular a produção de pesquisas e escritas de profissionais inseridos na realidade específica da EJA/Florianópolis, para que pudessem problematizar com mais propriedade e pertinência as questões internas dessa modalidade. Como coordenador⁴ e professora⁵, refletimos sobre características do grupo trabalhado e algumas questões presentes naquele contexto foram então motivadoras do texto.

Entre essas questões, podem ser citadas as dificuldades de adaptação de muitos professores à proposta de planejamento e formação coletiva da EJA, a qual se diferencia do planejamento nos espaços educativos regulares, onde as ações e a forma de trabalho são costumeiramente individualizadas. Além disso, é notável uma certa desarticulação entre teorias e práticas de alfabetização, tanto entre professores quanto nas propostas governamentais, assim como a efetivação da valorização do conhecimento tácito popular. Então, as concepções, metodologias e aplicações práticas de alfabetização passam de certa maneira ao largo do trabalho cotidiano e da formação continuada (Cruz, Martiniak, 2018).

³ Cada núcleo é basicamente constituído por uma equipe com um coordenador, um auxiliar de ensino, um professor de cada área do conhecimento e um professor alfabetizador. Em alguns núcleos também integram a equipe um auxiliar de serviços gerais e uma cozinheira. O número de profissionais pode variar caso o núcleo atenda em outros locais (polos) além da unidade principal. Os núcleos e polos não necessariamente se localizam em Unidades Educativas, podendo funcionar em associações, centros comunitários, bibliotecas ou outros espaços. Em 2020, a cidade contava com dez núcleos (Florianópolis, 2009; Florianópolis, 2021).

⁴ Na EJA, possui dois anos de experiência como professor de Geografia e cinco como coordenador de núcleos, entre o período de 2011 a 2020.

⁵ Primeiro ano como alfabetizadora na EJA/Florianópolis, tendo seis anos de experiência em Educação de Jovens e Adultos do Campo no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

Esse ponto da fragilidade no aprofundamento teórico também levantou uma reflexão sobre o senso comum predominante na sociedade atual, mesmo entre profissionais atuantes em trabalhos intelectuais. A descontextualização, a superficialidade e o excesso de recortes com que são tratadas as teorias de educadores considerados fundamentais acabam levando a uma repetição de clichês e à simplificação extrema de ideias originalmente construídas por um conjunto de formulações teóricas e estruturas de pensamento elaboradas de maneira aprofundada, de tal forma que é extremamente descuidado trazê-las em forma de frases desconectadas, de citações genéricas que explicam parcialmente e romantizam as intenções ou ideias do autor contidas em sua origem.

Outra questão relevante motivadora do texto foi uma valorização da *crítica* em sua significação filosófica original, a qual não se trata de apontar falhas, de repreender ou de depreciar, mas sim de positivar a diferença, o realce. Manuel Antônio de Castro, no *Dicionário de poética e pensamento*, traz a concepção de crítica nas palavras de Martin Heidegger:

Crítica como diferenciação significa: deixar [ver](#) o [diferente](#) como tal em sua [diferença](#). O que é [diferente](#) só o [é](#), uma vez que é [diferente](#) com [referência](#) a algo. Neste sentido, vemos primeiro o [mesmo](#) com referência ao qual o [diferente](#) faz [parte](#). Em cada [diferenciação](#) este mesmo precisa ser colocado à vista. Em outras [palavras](#), a [verdadeira](#) crítica, como este deixa [ver](#), é algo eminentemente positivo. Por isso a [verdadeira](#) crítica é rara (Heidegger, 2009).

Nesse sentido, notamos uma fragilidade com relação às críticas feitas em grupos como esse, principalmente pelo fato de a educação pública em geral e a modalidade EJA no município estarem sob constantes ataques e ameaças de desmonte, o que provoca uma certa tentativa de blindagem, um fechamento interno criado para resguardar a proposta e a ideologia educacional preservando suas características político-pedagógicas originais. Outras questões levantadas pelo texto referem-se à contextualização desse desmonte e às questões político-sociais-educacionais no período pandêmico, além de fomentar reflexões sobre motivações, práticas e con-

cepção de avaliação, naquele mesmo sentido de suscitar autocrítica e uma avaliação mais ampla e constante de todo o processo formativo.

Após o trabalho feito com o grupo de professoras/es, coordenadores/as e integrantes do Deja, a avaliação da proposta foi bastante positiva, visto que as intenções dos autores no texto surtiram efeito reflexivo no grupo, trouxeram um relativo aprofundamento nas ideias contidas, simultaneamente trazendo uma linguagem simplificada que possibilitasse compreensão e fluidez na leitura dos variados profissionais que participaram da atividade.

Já que os problemas educacionais relacionados à alfabetização se intensificaram ainda mais com o início da pandemia, é necessário que continuemos a discutir, a compartilhar as ideias, a ampliar os olhares em diferentes níveis e a pensar coletivamente em possíveis mudanças para esse cenário. Assim, nossa intenção em divulgar este texto de estudo é incentivar o aumento de interesse na alfabetização de jovens e adultos, sobretudo na formação continuada desses profissionais. Além disso, almejamos que mais estudos sejam produzidos sobre a prática de alfabetização na EJA/ Florianópolis e, especialmente, que haja orientações e documentos sobre a proposta de alfabetizar sob o princípio da leitura, uma vez que entendemos a amplitude desse princípio e a ausência de especificidades e aprofundamentos metodológicos que realmente orientem o trabalho docente.

Socializamos o texto "Educação para além das aparências" na íntegra para evidenciar as angústias e preocupações daquele momento. Reiteramos que nosso objetivo não foi escrever um texto, mas unir ideias e fomentar a discussão no grupo. Dessa forma, organizamos nossas ideias em quatro itens: 1. Complexificação da oralidade: do senso comum à emancipação do pensamento; 2. Desmonte da educação pública e desintelectualização docente; 3. Avaliação e inclusão: avaliar o que e incluir onde? 4. Reflexões finais.

EDUCAÇÃO PARA ALÉM DAS APARÊNCIAS

Estamos em um momento de intenso retrocesso nas questões políticas e sociais, que vem se aprofundando nos últimos anos e trazendo à tona de maneira muito mais agressiva e opressiva o conservadorismo e a violência ideológica que já

existiam no país e no mundo, mas não se manifestavam de maneira tão escancarada e massiva como agora.

No campo da educação, a ofensiva empresarial ao serviço público tem investido em várias práticas que vêm desestabilizar ainda mais o trabalho crítico que resiste à lógica de mercado. Um dos efeitos desses ataques é o processo de *desintelectualização* do trabalho pedagógico, o qual está gradualmente se aprofundando, minando a qualidade educacional e aplicando a lógica do *trabalho flexível* tanto aos professores quanto aos/às estudantes trabalhadores/as. Isso implica incentivar métodos simplificados, de rápido atendimento a um número maior de estudantes, com fórmulas de aprendizagem superficiais e padronizadas, com tecnologias ditas inovadoras e que supostamente irão dar mais autonomia de estudo aos/às estudantes. Ao promover uma formação que se limita ao universo das aparências e que se restringe ao básico para que se possa efetuar rapidamente funções de pouca complexidade e que exigem pouca capacitação, sabemos que essas ações não fazem mais do que manter a desigualdade de classes. Isso vai totalmente na contramão do nosso trabalho, que acredita em criticidade, dialogicidade, questionamentos e em um processo mais elaborado e capacitado de educação/trabalho, por conseguinte, acredita numa formação humana integral.

Ao defendermos o processo de “intelectualidade”, não estamos trazendo uma lógica hierárquica e intimidatória, excludente e elitizante que muitas vezes a produção acadêmica reproduz, mas sim a lógica de um trabalho mental que exige aprofundamento, reflexão, construção de conhecimento e capacitação para os profissionais e, em consequência, para os estudantes.

Dessa forma, este texto tem a intenção de ir contra essa maré; contra naturalizar a *opinião* do senso comum como algo mais valioso do que qualquer saber concretamente construído, sendo científico ou não; contra transformar a educação em uma simples produção de videoaulas; contra reduzir ideias pedagógicas construídas ao longo de muitos anos em simples frases soltas, citadas incansavelmente em inícios e finais de reuniões e redes sociais. Para isso, nossa proposta é levantar algumas questões sobre as quais acreditamos que seja essencial refletir neste momento. Justamente para atacar essa tendência à superficialidade – a que a situação está nos obrigando –, convidamos para que cada pessoa que leia essas linhas se

sinta provocada e desafiada a estender suas leituras, reflexões e debates sobre as questões aqui pontuadas de maneira breve e resumida. Afinal, não faz sentido prática sem reflexão, assim como reflexões sem colocá-las em prática.

COMPLEXIFICAÇÃO DA ORALIDADE: DO SENSO COMUM À EMANCIPAÇÃO DO PENSAMENTO

Mikhail Bakhtin e Paulo Freire nos ensinam sobre a importância da dialogicidade no trabalho pedagógico, especialmente quando buscamos alcançar uma “pedagogia da autonomia” (Freire, 2004). Para eles, o diálogo é mais do que um conjunto de perguntas e respostas, são “falas” dialéticas.

Partimos do pressuposto de que a oralidade é um dos pontos centrais da Educação de Jovens e Adultos, em diversos contextos e concepções pedagógicas. Paulo Freire, com os “círculos de cultura”⁶, possibilitava não apenas o desenvolvimento da fala espontânea dos/as educandos/as, mas, sobretudo, fazia desse espaço de diálogo um meio para fomentar debates, problematizar as questões apresentadas, conscientizar sobre o lugar que a pessoa ocupa no mundo e as relações estabelecidas numa sociedade de classes.

A partir dessa ideia de construção de conhecimento por meio de diálogos, nos questionamos: Como fazer para que as nossas próprias compreensões de mundo não sejam apenas “decoradas” pelas pessoas educandas? Com base nos ensinamentos de Bakhtin (2000; 2015), entendemos a necessidade de cuidarmos para não transmitir nossos discursos para as pessoas educandas, pois isso as coloca num lugar de passividade – o qual, historicamente, já é imposto pelas instituições educativas e por muitos/as docentes – em que só é construída uma reprodução do discurso, sem reflexão, sem concordância real nem tampouco compreensão.

Nesse mesmo sentido, Álvaro Vieira Pinto (2000, p. 84) nos alerta para o fato de que a compreensão que o ser humano constrói de si e do mundo não pode ser transferida mecânica e autoritariamente, pois “estaria violando os direitos de liber-

⁶ Os Círculos de Cultura se caracterizam por espaços de diálogos e aprendizagens em que é possível praticar a horizontalidade na relação entre educadores/as e educandos/as, valorizando os conhecimentos já existentes e complexificando-os por meio da oralidade. A própria organização do Círculo buscar romper com a estrutura da sala de aula e dispor as pessoas num formato em que todas possam se olhar, se perceber, se comunicar (Brandão, 1989).

dade de pensamento de um ser humano". Essa compreensão deve partir então de um método crítico e dialético. Vale salientar que, para o autor, a consciência que o ser humano constrói sobre seu papel social pode existir sem que ele esteja alfabetizado⁷.

Contudo, tanto Pinto (2000) quanto Freire (2004) acreditam que esses momentos de diálogo, de desenvolvimento da oralidade, de (re)conhecimento de mundo através da fala e da escuta não podem ser o limite da formação humana para jovens e adultos em processo de alfabetização. A apropriação dos códigos de leitura e escrita permite o desenvolvimento da intelectualidade individual, por conseguinte, possibilita a emancipação do pensamento. Assim, a alfabetização pode ser compreendida como "um saber para chegar a saber, para o mais saber" (Pinto, 2000. p. 85).

Se compreendermos que a própria apreensão da leitura e da escrita já são frutos de um processo criador da pessoa alfabetizanda, como tirar essa característica de autoria dela? (Freire, 1989). Em meio ao distanciamento físico com os estudantes é que sentimos como a falta de autonomia e de autoorganização estudantil prejudica a aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, acreditamos que, para haver realmente o desenvolvimento da autonomia intelectual das pessoas estudantes, é necessário que os/as professores/as desçam realmente dos pedestais de detentores de todo o conhecimento e controladores de todas as manifestações estudantis. Possibilitar que os/as estudantes aprendam a ser autônomos/as deveria ser um dos princípios pedagógicos que compõe o processo ensino-aprendizagem para além dos documentos legais e dos discursos, fazendo parte de todo o cotidiano escolar. E, para isso, não basta deixar que o/a estudante fale, opine, tampouco basta desenvolver atividades específicas para serem realizadas individualmente e/ou sem direcionamento. Isso é o mínimo que precisa fazer parte do trabalho docente. Investir no desenvolvimento da autonomia vai além, desestabiliza o plano concreto e rígido, questiona o que já estava definido, rompe o que parecia indestrutível, muda a estrutura. Estamos preparados/as para isso ou apenas até certo ponto?

⁷ Assim como Paulo Freire, utilizaremos o conceito de "alfabetização" compreendendo-o como processo indissociado do letramento e não apenas como codificação e decodificação dos signos. Portanto, a alfabetização no sentido pleno envolve tanto a compreensão do mundo quanto da palavra.

Com base nisso, compreendemos como é imprescindível não determinarmos nem tampouco limitarmos os conhecimentos que as pessoas educandas podem apreender no espaço escolar. Se defendemos que o processo ensino-aprendizagem não pode acontecer a partir de relações autoritárias, descontextualizadas, sem valorizar tanto o conhecimento que já existe quanto os interesses pessoais, como podemos definir o que e como vai ser aprendido? Se as pessoas educandas mostram necessidades reais de aprendizagem, como podemos ignorar por não se encaixarem numa ou noutra proposta pedagógica? Será que nossa prática condiz com o que defendemos em relação à formação humana ou esbarra em questões metodológicas que (de)formam e (de)limitam a aprendizagem? Tais questões não significam que não acreditemos na importância do método e da metodologia, mas que questionamos o engessamento que eles podem desencadear no processo formativo.

Contudo, sabemos que a questão do desenvolvimento da autonomia não se restringe à prática docente. A própria organização da escola capitalista dificulta e, por vezes, impossibilita a formação das múltiplas habilidades, capacidades e dimensões humanas. Quando pensamos no universo adulto, isso se evidencia mais fortemente para além do espaço escolar por conta das relações de trabalho. À classe trabalhadora, o silêncio, a passividade, a submissão, a ignorância. Como lutar contra um sistema que há muitas décadas forma os seres humanos nessa perspectiva? Quais ações pedagógicas e organizativas podemos realizar para contribuir com a desconstrução dessas personalidades submissas e possibilitar o direito à indignação, à revolta, à contestação?

Pensar nisso significa que não podemos, por exemplo, querer que automática e autoritariamente o estudante desconstrua a visão de escola como o único lugar de formação humana. A ideia ingênua de “quero estudar para ser alguém na vida” precisa ser superada por meio de críticas que reconheçam as limitações que esse espaço educativo apresenta numa sociedade de classes, e não apenas pela reprodução do discurso docente “messiânico e libertador retido nas mãos do mestre”.

Entendemos que a linguagem é um cenário de lutas ideológicas que, conforme o tempo e o espaço, carrega conteúdos e sentidos determinados hegemonicamente. É nesse momento que nos encontramos, na contradição entre a autonomia do pensamento e a linguagem do senso comum, produzida essencialmente para a classe trabalhadora, mesmo que todas as classes tenham seus sentidos comuns.

Atualmente, a individualidade das pessoas e suas crenças têm se misturado muito com as relações profissionais e educacionais, pois o trabalho – que antes era coletivo, incluindo o espaço em comum da escola – agora tem as interações feitas quase somente com as pessoas no espaço privado de suas casas, o que às vezes faz com que muitas não usem o “filtro social” que antes era um freio para algumas falas ou atitudes que pudessem causar incômodos ou até desrespeito. Parece que, *“já que o trabalho está invadindo meu espaço pessoal, não preciso mais me relacionar de maneira tão moderada quanto a relação direta presencial exigia”*, na maioria dos casos. E isso está aprofundando um mecanismo com o qual já precisávamos lidar bastante, mesmo antes, que são os sentidos comuns e uma oralidade que tem como foco apenas opiniões construídas a partir de informações sem filtro de veracidade ou de ética.

O processo pedagógico que fazemos se inicia com a socialização dos pontos de vista pessoais de cada um e muitas vezes se restringe a acolher essas opiniões, para não correr o risco de afetar nosso vínculo com os/as estudantes, ou, quando muito, tenta-se usar a opinião de maneira didática, pedindo pesquisas de significado de palavras e ideias. Esse é realmente o início do processo de aprendizagem, mas a parte mais importante, que seria repensar preconceitos e atitudes, esbarra no temor de se contrariar as opiniões de cada indivíduo.

Ao mesmo tempo em que entendemos a legitimidade do senso comum como um instrumento de comunicação, compreendemos também a característica – quase predominante – não crítica que ele representa, no sentido de não ter aprofundamento e comprovação dos fatos. Informações tidas como verdade absoluta, sem contestação nem averiguação, precisam ser aprofundadas e problematizadas no âmbito escolar. Partimos dos interesses das pessoas educandas para conseguir sair da aparência e alcançar a essência dos fenômenos. Grosso modo, podemos dizer que a aparência é determinada por aquilo que acontece, e a essência, pelas causas do acontecimento e por tudo o que o envolve (Kosik, 2002).

O senso comum é construído a partir de uma determinada ideologia e disseminado especialmente pelos meios de comunicação dominantes. Assim, ao defendermos uma educação emancipatória, precisamos desconstruí-lo e permitir que as pessoas educandas construam seu próprio pensamento, sua visão de mundo e suas

reflexões com base em fatos aprofundados. Ou seja, que elas tenham autonomia em relação à sua consciência. Como nos ensina Freire (1989), a leitura do mundo não apenas precede a leitura da palavra, mas representa possibilidade de transformação social por meio de práticas conscientes. Como educadores/as cabe a nós não apenas “mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata” (Saviani, 2012. p. 3).

Revisar o vocabulário, repensar e recriar falas é bastante válido e necessário, mas isso precisa incentivar mudanças de atitude, afinal não adianta falar diferente e agir sempre da mesma forma. Então, que isso seja o início de um processo real de desconstrução de preconceitos, de falas discriminatórias e de opiniões superficiais, elevando assim a oralidade a um nível pedagógico que promova aprendizagens e vá além da reprodução de informações. Assim, essa oralidade que carrega tantas histórias e saberes se conscientizará de que compartilha e garante a continuidade de conhecimentos, tais como as tradições afro-brasileiras e indígenas nos oferecem como herança cultural. Afinal, sabemos que a grande maioria dos nossos estudantes leva consigo essa ancestralidade.

É nesse contexto de contradições e desafios que nos propusemos a refletir coletivamente sobre possíveis ações pedagógicas capazes de contribuir com a autonomia intelectual dos/as estudantes por meio de indagações críticas e da complexificação do conhecimento. Olhar para além das aparências e compreender a essência dos fenômenos precisa fazer parte tanto de nossa profissionalização quanto de nossa ação docente. Daí a importância dos processos formativos e de as pessoas envolvidas serem constantemente avaliadas e autoavaliadas.

Com base nisso, apresentamos breves reflexões sobre o que está por trás da educação pública em tempos de pandemia.

DESMONTE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA E DESINTELECTUALIZAÇÃO DOCENTE

Pensando nessa desconstrução do senso comum, avaliamos o discurso acríptico que afirma que a tecnologia movimenta o tempo histórico. Entendemos que

a tecnologia, bem como toda construção cultural, não é neutra, assim não podemos classificá-la como boa ou ruim, mas sim compreender quais interações são possíveis a partir dos diferentes usos que podem ser feitos dela.

Alguns estudiosos atuais afirmam que nesse momento de pandemia, erroneamente, está sendo disseminado que o grande desafio é a apropriação dos artefatos tecnológicos, especialmente por parte dos/as profissionais da educação. Com base na fala dos professores Roberto Leher e Ricardo Lamosa (2020)⁸, entendemos que esse movimento, em vez de ser “natural”, evolutivo e indispensável – como muitos acreditam –, é um movimento totalmente articulado, que faz parte do projeto de desmonte da educação pública e da desintelectualização docente, no qual a individualização e a invisibilidade dos/as trabalhadores/as da educação estão sendo intensificadas. Dentro desse processo ocorre não apenas a expropriação das pessoas trabalhadoras, mas também do próprio saber.

De acordo com Leher e Lamosa (2020), esse processo de mercantilização e terceirização da educação, mesmo que às vezes não seja explícito, impede o desenvolvimento das efetivas relações pedagógicas e isso é um grande golpe na profissão docente, pois, além de enfraquecer a relação docente/discente, grandes projetos neoliberais como “Todos Pela Educação” e “Escola Sem Partido” intensificam a precarização da escola pública e a desigualdade trabalhista.

Vale lembrarmos que é o Banco Mundial, por meio do Todos pela Educação, que está definindo as políticas educacionais em tempos de pandemia. Esse trabalho que vem sendo realizado, independente das diferentes denominações tem recebido (ensino remoto, ensino híbrido, teletrabalho, entre outros), favorece algumas corporações privadas, as quais dominam as tecnologias de informação e as empresas que trabalham com vendas de produtos, chamadas de tecnologias educacionais. Os pacotes de gestão e de ensino entram nas escolas de forma abrupta com a chegada da pandemia.

Esse projeto, que começa no Brasil no início dos anos 2000 e retoma com força após 2016, segue o mesmo modelo de reforma que foi aplicado no ensino público dos EUA nos anos 1990 – com a lei neoliberal *No Child Left Behind* (conhecida

⁸ Falas realizadas durante a *live* “A intensificação e a desintelectualização do trabalho docente no contexto da pandemia de Covid-19”, em 1º de julho de 2020.

no Brasil como “nenhum aluno a menos”) –, o qual apresentou resultados catastróficos para a educação em um curto período naquele país. Esse movimento empresarial aplica a lógica de responsabilização/culpabilização dos/as educadores/as pelos resultados (*accountability*), a padronização de currículos (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Base Nacional Comum Curricular – BNCC), as avaliações ranqueadoras de estudantes, instituições e profissionais (*Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb*, Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – *Enade*), e, agora, a última instância é a infiltração empresarial via tecnologias e capacitação para atendimento não presencial (Freitas, 2015; 2018).

Nessa lógica, o papel docente é retirado do/a professor/a, uma vez que este/a se transforma em tutor/a, mediador/a e entregador/a do conhecimento digital (nos termos de Lamosa: “*Ifood* da educação”). Vale salientar que esse conhecimento não é mais produzido dentro da escola, o que fomenta a desintelectualização da própria atividade escolar, já que não há mais espaço para a elaboração e criação dentro da instituição educacional.

Assim como os professores Leher e Lamosa (2020), compreendemos que o problema não está nos artefatos tecnológicos, mas sim em seu uso. Precisamos, como profissionais, nos apropriarmos dessas habilidades e conhecimentos, mas sem deixar que a escola se transforme em mero mercado consumidor, enquanto nós consumimos essa tecnologia aparentemente neutra, mas que carrega em sua essência os interesses privados das corporações.

Nesse sentido, se acreditamos que nossa tarefa é possibilitar a autonomia intelectual dos estudantes, então precisamos lutar pela autonomia do trabalho docente e pela retomada da sua intelectualização. Questionar as formas de (re)produção do trabalho a distância é o início desse processo. Não podemos deixar as amarras do capital nos separarem de nossos objetivos formativos, por isso a necessidade de compreendermos os processos avaliativos que envolvem a educação e, por conseguinte, nossa formação.

AVALIAÇÃO E INCLUSÃO: AVALIAR O QUE E INCLUIR ONDE?

Fazemos parte de uma educação que assume a proposta de ser progressista, popular, engajada e com caráter de construção histórico-cultural e coletiva. É fun-

damental, nessa ideologia, submeter nossa prática a uma constante reavaliação, à autocrítica sem pudores e a uma aguda franqueza, que nos permita e nos faça estar sempre conscientes e em alerta com relação à coerência entre discurso e prática. É isso que significa ter voz ativa.

É muito fácil e comum cair nas armadilhas da romantização da educação, que acaba transformando as práticas em algo muito genérico, baseado em frases feitas com pouco aprofundamento teórico, o que impossibilita a construção de uma estrutura sólida e segura de sua prática. Quando entramos nesse tipo de fazer, é inevitável que acabemos evitando tocar realmente nas feridas, olhar criticamente para nós mesmos/as, identificar, assumir e nos dispormos a trabalhar nas fraquezas, dificuldades, inconsistências e fragilidades das nossas ações e intervenções. Assim, é muito comum circular pelos extremos: por um lado, sempre transitando pelas questões que atingem toda a sociedade, mas deixando carente de atenção sua aplicação na prática cotidiana, que deveria propor ações diretas e pontuais; por outro, quando se foca apenas nas avaliações pontuais de casos ocorridos na experiência de cada pessoa, deixa-se de debater as ideias envolvidas na questão e no contexto mais amplo, o que também provoca uma prática sem propostas de ações coletivas.

Nesse sentido, é relevante pensarmos um pouco no que significa *avaliação e inclusão*, especialmente em nosso contexto escolar de EJA como espaço de educação popular.

Faça a si mesmo/a estas perguntas e observe também como agem os/as profissionais próximos/as a você:

- Como você lida com alguém que fala de um assunto que você sabe bastante?
- Como você lida com alguém que tem uma opinião e um ponto de vista com o qual você discorda muito?
- Como você lida com alguém que critica algo em que você acredita intensamente?
- Como você põe em prática os princípios e métodos educacionais e éticos em que acredita?

Sem intenção de acusação, essas perguntas nos ajudam a refletir sobre nossa postura ética, mais do que como educadores/as apenas. Uma interessante reflexão feita pelo professor Luiz Carlos de Freitas (2010) nos chama atenção para o caráter meritocrático, de que mesmo as escolas progressistas se utilizam e no qual se fundam historicamente. Em uma conversa com o professor Miguel Arroyo, Freitas descreve:

ao definirmos o outro como "excluído a ser incluído por nós", terminávamos vendo o futuro incluído como um ser caracterizado pela "negatividade", desprovido de cultura, história, personalidade e de território... Ao vermos os que deverão ser incluídos como "marginalizados" os vemos como estando "na outra margem", os quais, para serem incluídos, precisam cruzar "uma ponte" para vir ao nosso território e, então, serem considerados incluídos, não marginalizados. Alertava ainda para os mecanismos de avaliação nesse contexto – uma espécie de pedágio para transitar pela ponte da inclusão" (Freitas, 2010, p. 90).

Quando citamos *inclusão*, não se trata de considerar apenas o acesso a direitos básicos e de transitar pelo que é chamado genericamente de *cidadania*, mas sim de questões que vão desde a realidade cultural até questões como as condições de trabalho.

Isso se aprofunda quando pensamos na lógica da comparação, que, ainda que inconscientemente, a escola acaba, em várias situações, incentivando e utilizando: competição, premiação, valorização apenas daquele que se destaca, do que é o primeiro, do que é o mais avançado em algo... Essas questões surgem implicitamente, em muitos momentos da nossa educação, mesmo que não se perceba nem se tenha deliberadamente a intenção dessas práticas. E isso não nos deve trazer culpa, mas sim a consciência de que fazemos parte da escola capitalista, a qual não se propõe a formar construtores de um novo mundo, mas se preocupa em produzir a "inclusão" e a "conformidade" ao mundo existente – o mundo do consumo e da desigualdade social (Krupskaya, 2017). Um mundo, como diz Bauman (2001), que não se identifica mais pela "carteira de trabalho assinada" como no passado (já que o trabalho é, em parte, inexistente ou existe com um nível de precarização em que não há a estabilidade da carteira assinada), mas que se identifica pelo "cartão de crédito" e pela sua

fugacidade nas relações, em que a obsolescência é um mecanismo de alimentação do eterno consumo (seja em relação às mercadorias, seja em relação às pessoas).

A proposta e o alerta aqui é para que possamos rever e repensar não só a relação entre as pessoas que compõem a nossa comunidade escolar, mas também que realmente seja respeitada de maneira horizontal a realidade dos diferentes grupos que as integram. Pessoas essas que erroneamente nomeamos "sujeitos", já que todas elas são pessoas pelas quais estamos lutando para que não sejam *sujeitadas* à violência dessa "inclusão" na desigualdade, em que já estão inseridas. Devemos incluí-las no consumo, no trabalho exploratório, no acesso à cultura burguesa defendida pela classe média como supostamente superior? Esse questionamento não é uma questão simplesmente ideológica ou política, mas também um princípio ético da Educação Popular.

Nessa *autoavaliação estrutural* de escola que estamos buscando fazer, é importante lembrarmos o lugar em que estamos e que mesmo que continuemos lutando contra a estrutura de classes sociais, nossa escola a reafirma, pois ainda é um espaço de reprodução da ética, da cultura e dos hábitos impostos pela classe média, que, por sua vez, assume e representa os ideais da burguesia.

bell hooks (2017) nos fala sobre esse assunto de maneira bastante profunda demonstrando esse mecanismo em prática ao relatar o choque que a atingiu quando entrou para a universidade e sentiu que como mulher, negra e pobre, a discriminação mais imediata, profunda e institucional que pôde notar foi a que atingia a todos os estudantes da classe trabalhadora. Afinal, todo padrão comportamental e intelectual exigido e praticado, inclusive nas escolas ditas politizadas, se apega à lógica das hierarquias, tanto no que se refere ao conhecimento como o que diz respeito à prioridade das falas e ao peso diferenciado, por vezes ilusório, das decisões ditas "coletivas". Ela cita vários exemplos, desde os cotidianos (quase imperceptíveis) até os mecanismos e as atitudes mais profundas e estruturais. Algumas das questões que a autora aponta são: a imposição violenta do silêncio como algo sagrado, contrastando com a alegria barulhenta e efusiva dos debates que a cultura popular tem; o silenciamento de pessoas que são consideradas com pouco a contribuir e a falta de interesse dos/as professores/as nessas pessoas; a falta de aceitação de discordâncias quando se está questionando algum "cânone" do conhecimento (quase sempre algum homem branco).

Isso é um chamado para que se repense nossa relação com o conhecimento, com a educação e com a finalidade da educação que fazemos e queremos. E isso tudo perpassa pela maneira como pensamos a avaliação num sentido mais amplo, pois nos permite questionar quais suas intenções e práticas. É preciso também refletir sobre os aspectos instrumentais que orientam nosso trabalho, seja oficialmente, como instituição, seja nas nossas relações diárias com nossos estudantes.

As críticas radicais de alguns pensadores, como Newton Duarte (2010), mesmo que às vezes generalizem qualquer tipo de ação progressista, considerando que todas as pedagogias modernas que negam a pedagogia tradicional agem em favor do neoliberalismo, no fundo têm razão quando apontam que muitas pecam em não promover reais mudanças sociais. Apenas como um exemplo: a prática recorrente de se investir para que as mudanças nas relações de trabalho dos/as educandos/as seja baseada quase sempre em *alcançar profissões mais valorizadas*, em vez de também promover uma luta para que as profissões de base sejam ressignificadas e alavancadas ao mesmo *status* de importância e valorização das profissões elitizadas; ou, ainda para exemplificar, a constante reprodução que existe de um espaço escolar que exige um conjunto de padrões de comportamento e de conhecimentos (mesmo que não seja assumido) que precisam ser validados e aceitáveis por essa mesma classe média, representada pelas equipes de profissionais escolares. Isso não significa tirar a importância do/a professor/a e sua capacidade de mediação, nem implica negar todo conhecimento especializado ou o acesso a toda construção científica desenvolvida pela humanidade, mas sim abolir essa prática de eleger padrões de conhecimento aceitáveis ou não de acordo com nosso ponto de vista pessoal, o que, no fundo, representa essa estrutura social. O que queremos dizer com isso é que precisamos evitar essa polarização que fique nos extremos, ou seja, não devemos tornar o conhecimento uma barreira excludente e até inatingível para muitas pessoas, mas também não podemos deixá-las simplesmente como estão, aceitando uma imobilidade intelectual e social como se assim estivéssemos respeitando a realidade delas.

Sendo assim, em um modelo de avaliação que materialize essa intenção toda que descrevemos, é necessário priorizar que a prática educacional garanta que haja aprendizagem e responsabilize o/a professor/a na promoção dessa prática de ma-

neira efetiva e responsável. Para se pensar em desenvolvimento intelectual e consequentemente humano e social, é extremamente importante que a educação esteja engajada em criar uma comunidade de aprendizagem que responsabilize todas as pessoas envolvidas nessa tarefa de construir juntos o fazer educativo. Dessa maneira, as características individuais de cada pessoa se transformam em mais que apenas peculiaridades de cada um, conformando um grupo em que seja inevitável o respeito a toda diversidade de raça, gênero, idade, ideologia, experiência e capacidade. Assim, essas características serão valorizadas como potencialidades de contribuição de diferentes pontos de vista para essa comunidade, a qual tem como objetivo principal aprender em coletivo e atacar as desigualdades de condições de vida. É nesse ponto que a classe social entra como algo relevante na definição do ambiente escolar, pois falando de Educação Popular, é inevitável que o espaço social da comunidade se reproduza nesse espaço proletário que é a escola pública.

REFLEXÕES FINAIS

Acreditamos que a Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis preocupa-se com a formação integral do ser humano; portanto, propõe-se a trabalhar numa perspectiva que não só respeita os saberes das pessoas educandas, mas se compromete a complexificá-los, buscando desenvolver autonomia intelectual por meio de um trabalho dialógico, coletivo, reflexivo, autoavaliativo. Dessa forma, compreendemos a necessidade de compartilhar essa proposta pedagógica e aprofundar seu estudo não apenas entre os docentes atuantes, mas entre todos os que são comprometidos com uma educação emancipatória. Para além da concepção político-pedagógica da EJA, as questões metodológicas e, especialmente, os desafios desse trabalho no momento atual precisam ser socializados.

Sabemos que o “princípio da leitura” é o que fundamenta a alfabetização dos jovens e adultos, mas esse termo é muito amplo e permite várias interpretações metodológicas. Diante disso, vemos como essencial para a continuidade e para o avanço da proposta pedagógica a produção e socialização de materiais que reflitam essa prática.

José Saramago nos ensina que “A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em nar-

rativa". O registro é a memória do vivido, então que deixemos essa experiência atual compartilhada, não apenas para estar registrada, mas, sobretudo, para ser avaliada, para que se reflita sobre ela e para que ela seja ampliada coletivamente.

Ao finalizar este texto, identificamos limites e potencialidades tanto em relação ao momento atual quanto no que refere ao trabalho docente e à educação pública. As contradições que fazem parte de uma sociedade capitalista se intensificam neste tempo singular que estamos vivendo, afetando a vida em suas diversas dimensões.

Podemos imaginar os impactos que a pandemia trará na educação, sobretudo na educação escolar. O que já existe, sob o peso do sucateamento, só continuará por uma urgente resistência. Essa, por sua vez, reside neste cotidiano virtual e midiático que engendra nosso atual trabalho pedagógico. Que a distância física, a montanha-russa de emoções, as dores e o cansaço que este tempo está nos impondo não nos façam desprender de nossos objetivos e valores formativos. Sobretudo, que a recusa em fazer parte do circo empresarial não seja vista como incapacidade profissional, mas sim como desobediência a essa (des)ordem e (de)formação humana.

Freitas (2020) denomina este momento como "pandemia meritocrática", em que a segregação social se intensifica e as desigualdades sociais são mascaradas como "desigualdades de mérito". Há meritocracia até para permanecermos vivos. Nossos/as estudantes são trabalhadores/as. Estão trabalhando e lutando diariamente para se manterem vivos. Esse é um dado com o qual nenhuma proposta educacional atualmente se preocupa. Esse é um dado que não podemos esquecer!

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. C. S. de. Concepções e práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos. *Revista Lugares de Educação*, v. 3, n. 6, p. 72-89, 2 jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/view/16337>. Acesso em: 23 jan. 2021.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAUMAN, Z. *A modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BEVILÁQUA, K. C. Reflexões sobre as práticas linguísticas presentes no modelo de pesquisa como princípio educativo. *Revista Versalete*, v. 4, n. 6, jan.-jun. 2016, Curitiba. Disponível em: <http://www.revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol4-06/3KayronBevilaqua.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.
- BRANDÃO, C. R. *O que é método Paulo Freire*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CERRI, L. F. *Ensino de história e consciência histórica*. São Paulo: FGV de Bolso, 2011.
- CORD, D. *Sujeitos em processo de alfabetização e sua apropriação da cultura digital: um estudo exploratório no I segmento da EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC*. Tese (Doutorado) – Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000046/0000463c.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.
- CRUZ, E. T. P.; MARTINIÁK, V. L. O ensino da leitura e sua relação com a formação de alfabetizadores: apontamentos a partir da produção acadêmica. *Práxis Educativa*, v. 13, n. 1, p. 67-84, 2018. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89455414004/html/>. Acesso em: 29 out. 2021.
- DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 191 p. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/FORMA%C3%87%C3%83O-DE-PROFESSORES-LIMITES-CONTEMPORANEOS.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- FLORIANÓPOLIS. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - 2016*. Organizado por Claudia Cristina Zanela, Ana Regina Ferreira de Barcelos e Rosângela Machado. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria de Educação, 2016. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=proposta+curricular&menu=11&submenuid=253>. Acesso em: 25 out. 2021.
- FLORIANÓPOLIS. *Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. SME, 2021. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=educacao+de+jovens+e+adultos+++eja>. Acesso em: 04 nov. 2021.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Avaliação e meritocracia*, 2015. 1 vídeo (47 min). Publicado por: Sinpro/DF. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t4QX6OM0W0k>. Acesso em: 22 jun. 2020.

FREITAS, L. C. de. Avaliação: para além da "forma escola". *Educação: Teoria e Prática*, v. 20, n. 35, p. 89-99, jul./dez. 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Pandemia meritocrática*. 2020. Avaliação Educacional, Blog. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

HEIDEGGER, Martin. *Seminários de Zollikon: protocolos, diálogos, cartas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Cipolla Brandão. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRUPSKAYA, N. K. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LEHER, R.; LAMOSA, R. *A intensificação e a desintelectualização do trabalho docente no contexto da pandemia de Covid-19*, 2020. 1 vídeo (1h e 36 min). Publicado por: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VP5SX0u0Sbg&feature=youtu.be>. Acesso em: 01 jul. 2020.

OLIVEIRA, G. M. de. A pesquisa como princípio educativo: construção coletiva de um modelo de trabalho. In: *Estrutura, funcionamento, fundamentação e prática na Educação de Jovens e Adultos/EJA*. Florianópolis, 2008. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/09_10_2009_13.56.18.b77d1860086e50a43bf01b0cefa582e0.pdf. Acesso em: 24/10/2021.

PINTO, A. V. P. *Sete lições sobre educação de adultos*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

REIBNITZ, C. de S.; MELO, A. C. S. de. Pesquisa como princípio educativo: uma metodologia de trabalho para a Educação de Jovens e Adultos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 29, n. 111, p. 484-502, abr./jun. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v29n111/1809-4465-ensaio-29-111-0484.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

SAVIANI, D. *Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica*. Exposição na Mesa Redonda "Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica" realizada no VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH-UNICAMP em julho de 2012. Disponível em: <https://marxismo21.org/dermeval-saviani-um-marxista-da-educacao>. Acesso em: 23 abr. 2025.