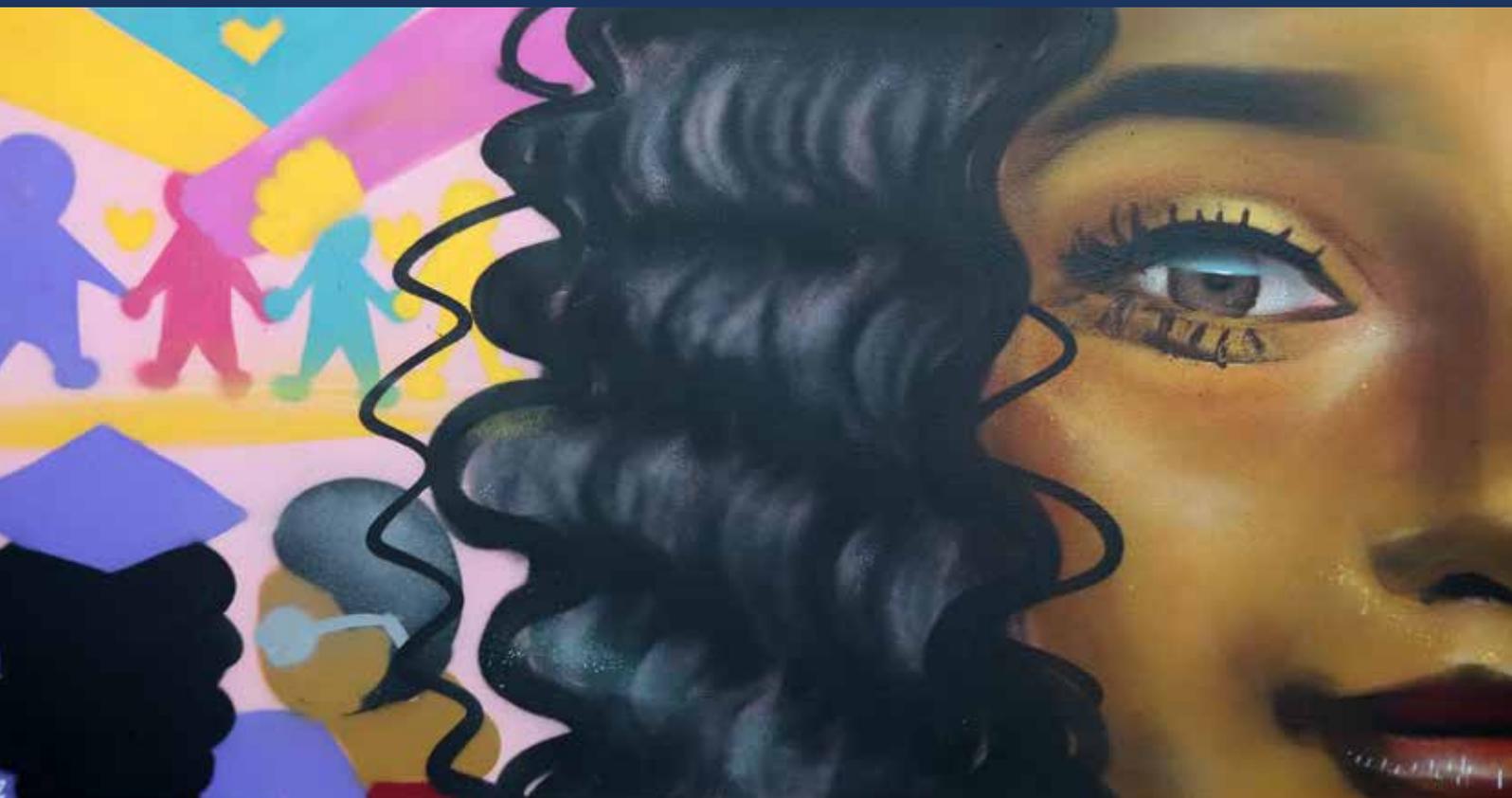
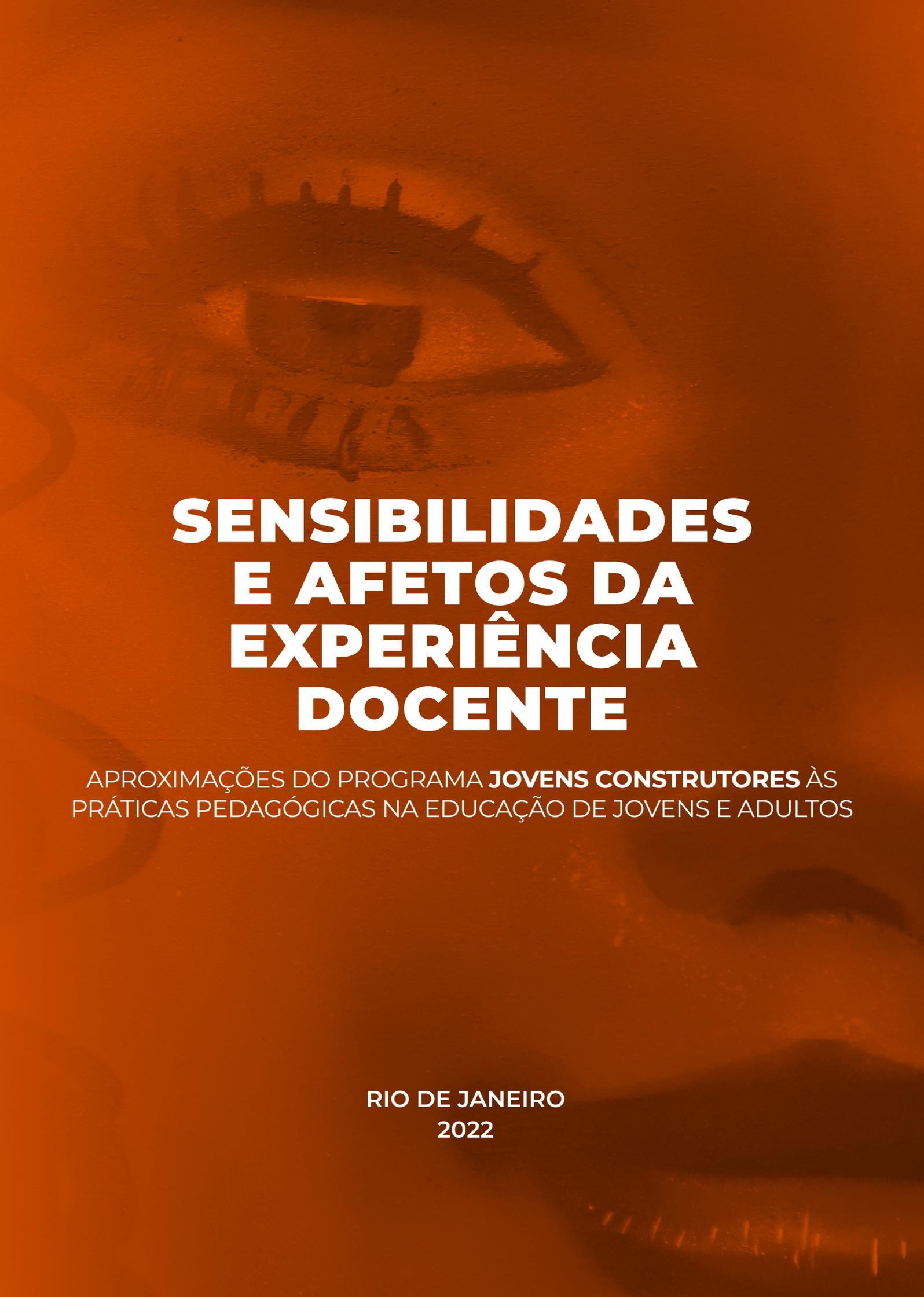


SENSIBILIDADES E AFETOS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

APROXIMAÇÕES DO PROGRAMA **JOVENS CONSTRUTORES** ÀS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS





SENSIBILIDADES E AFETOS DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

APROXIMAÇÕES DO PROGRAMA **JOVENS CONSTRUTORES** ÀS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**RIO DE JANEIRO
2022**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Sensibilidades e afetos da experiência docente [livro eletrônico] : ações pedagógicas transformadoras da educação de jovens e adultos / organização Juliano Gonçalves Pereira, Marina de Freitas Garcia. --

1. ed. -- Rio de Janeiro : CEDAPS, 2022.
PDF

Vários autores.
Vários colaboradores.
Bibliografia.

ISBN 978-85-89711-17-3

1. Ações educativas 2. Artigos - Coletâneas
3. Educação 4. Educação de Jovens e Adultos (EJA)
5. Formação continuada 6. Formação docente
7. Políticas educacionais 8. Prática de ensino
9. Professores - Formação I. Pereira, Juliano
Gonçalves. II. Garcia, Marina de Freitas.

23-141330

CDD-374.037071

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação de jovens e adultos : Formação de
professores 374.037071

Henrique Ribeiro Soares - Bibliotecário - CRB-8/9314

Ficha técnica

CENTRO DE PROMOÇÃO DA SAÚDE (CEDAPS)

Direção Executiva

Kátia Maria Braga Edmundo
Maria do Socorro Vasconcelos

Coordenação do Programa Jovens

Construtores/CEDAPS

Melissa Abla

Organizadores da publicação

Juliano Gonçalves Pereira
Marina de Freitas Garcia

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (GEJA/SME-RIO)

Geise dos Santos Nicolau
Daniel de Oliveira

CENTRO DE REFERÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CREJA)

Maurício Oliveira Chaves
Priscila de Andrade Oliveira Leal
Raffaella Araújo D'Angelo
Luciana Pucu Wollman do Amaral

PROFESSORES AUTORES

Andreza Cristina Rangel Prevot
Bruno Souza Norbert Costa
Coraci Freitas Ferreira
Fatima Filgueiras Rocha Correia
Hugo Leonardo Barbosa de Oliveira
João Victor da Silva Paciência
José Silmário Macena
Márcia Elisa Lopes Silveira Rendeiro
Mariana Pereira de Souza
Roberto Eduardo Albino Brandão
Rodolfo Moreira Damasceno

PARCERIA TÉCNICA

Projeto Gráfico

Cleber Soares

Capa

Andresa de Assis Gandra de Souza

Foto

Maria Isabel Moreira Junqueira - Bel Junqueira

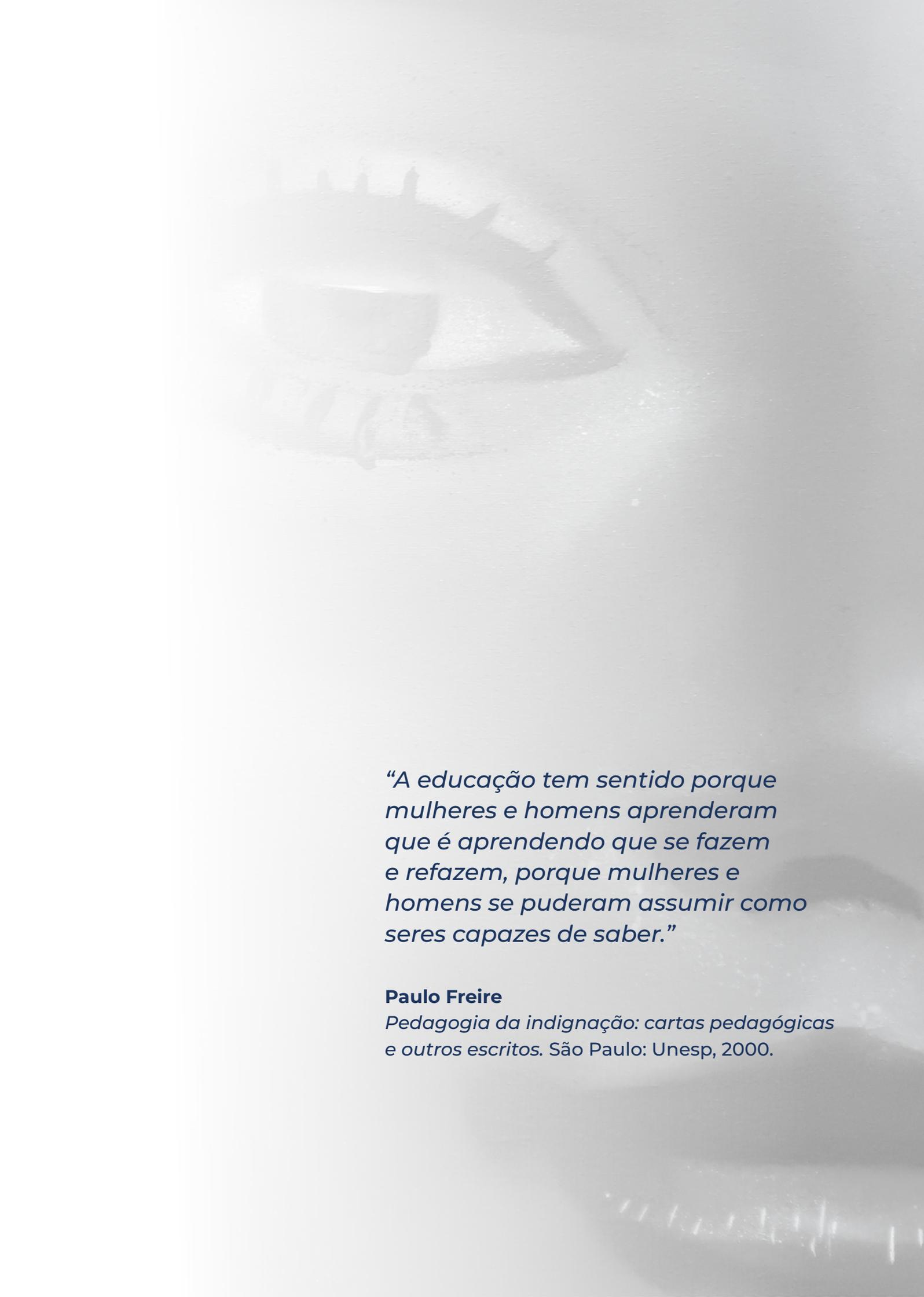
EDIÇÃO DO DOCUMENTO

Revisão ortográfica

Caroline de Souza Andrade

Revisão e redação final

Juliano Pereira
Kátia Maria Braga Edmundo
Marina de Freitas Garcia
Melissa Abla
Malu Machado



“A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber.”

Paulo Freire

Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

Autores



Andreza Cristina Rangel Prevot: Graduada em História pela Universidade Federal Fluminense (2004). Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2010). Doutoranda em Educação na Universidade Federal Fluminense (2021) na linha de pesquisa: Estudos do Cotidiano e Educação Popular. Professora Orientadora no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré - CEJA Maré. Professora de História do Colégio Estadual Professor Clóvis Salgado Monteiro. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Juventudes, Infâncias e Cotidianos - JICS/ UFF. Doula, educadora perinatal e coordenadora da Roda de Gestantes da Maré. Foi supervisora no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/ História/Universidade Federal Fluminense no CEJA Maré (2018-2019).



Bruno Souza Norbert Costa: Graduado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Cultura e Territorialidades pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com a dissertação “A escola como o (entre) lugar de sujeitos em deslocamento: trajetórias, ruídos e possibilidades”. Professor da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) e da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC/RJ).



Coraci Freitas Ferreira: Professor da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro desde 1979. Atuou como professor regente do 1º segmento do Ensino Fundamental e, a partir de 1995, como professor de Matemática do 2º segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos). Em 2001, foi professor de turmas de EJA, na classe anexa do CASS e, também, em turmas de EJA do CIEP Graciliano Ramos. Um dos professores fundadores do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos - CREJA, criado em 2004, onde leciona até os dias de hoje.



Fátima Filgueiras Rocha Correia: Professora de Língua Inglesa da rede municipal do Rio de Janeiro desde 1999. Atua há 10 anos na Educação de Jovens e Adultos – EJA, iniciando na Escola Especial Municipal Francisco de Castro e na Escola Municipal Pedro Varela e, há 2 anos, no CREJA – Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos. Atua ainda na Escola Municipal Prudente de Moraes, no 1º segmento, e na rede Estadual do Rio de Janeiro, há 23 anos, no Ensino Médio. Possui formação na área de Letras (Inglês e Respectivas Literaturas) pela UERJ, Pós-Graduação (Lato Sensu) em Educação em Turismo e Especialização pelo PDPI - Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa pela Universidade de Ohio (EUA), em parceria com a CAPES.



Hugo Leonardo Barbosa de Oliveira: 38 anos, nascido no Rio de Janeiro e pai de dois lindos filhos, Isaque e Abner. Historiador de formação (UNISUAM 2007), professor de História da rede Municipal do Rio de Janeiro há 10 anos; desde 2019, atuou no Ensino de jovens e adultos, fato esse que me fez concluir, neste mesmo ano, uma pós-graduação em EJA (Faculdade de Educação São Luís). Atualmente leciono na E.M CEJA Acari onde desenvolvo um projeto com os alunos sobre apropriação de novos territórios por meio de aulas-passeios com o objetivo de fortalecimento de identidade e cidadania.



João Victor da Silva Paciência: Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Veiga de Almeida, 2014; Professor do Ensino Fundamental (anos finais) de Ciências da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro; Professor I de Ciências da Prefeitura Municipal de Guapimirim.



José Silmário Macieira: Nascido em 1974, 48 anos, matemático por formação e flamenguista de coração. Desses 48, vale considerar os 16 anos dedicados ao magistério no estado do Rio de Janeiro e os 13 às salas de aula cariocas. As pós-graduações em Educação Inclusiva, Metodologias Ativas e Softwares Educacionais, pela Uninassau, resultaram em um professor preocupado e atento às demandas da Educação de Jovens e Adultos.



Márcia Elisa Lopes Silveira Rendeiro: Nasceu em março de 1961, historiadora por formação e mestre e doutora em Memória Social, na linha de Patrimônio, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); professora da rede pública desde 1986, em EJA desde 2019. Revisora de tese e dissertações. Aprendiz de escritora. Apaixonada pelo trabalho com imagens e narrativas possibilitadas pela fotografia. Por literatura. Pela educação multidisciplinar. Por um ensino da História que prime pelo cuidado com as múltiplas gentes e suas leituras do mundo.



Mariana Pereira de Souza: Professora regente de Língua Portuguesa da rede municipal do Rio de Janeiro. Atua há 10 anos na Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos – CREJA. Participou como elaboradora do Material Rioeduca para EJA II em 2021 e 2022 e do material didático de Língua Portuguesa do PEJA EaD. Possui formação na área de Letras (Português/Literaturas) pela UERJ, mestrado em Língua Portuguesa (UFRJ) e atualmente cursa Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras no IFRJ campus São Gonçalo.



Roberto Eduardo Albino Brandão: 52 anos, mestre em Educação, profissional em saúde, biólogo, professor de Ciências/Biologia, servidor público da Secretaria Municipal de Educação da cidade e da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Atua na educação básica desde 1998. Busca ser coerente com uma práxis voltada à pedagogia histórico-crítica. Seu blog é dedicado a educação crítico-emancipatória. <www.roberto.bio.br>



Rodolfo Moreira Damasceno: Professor de Língua Portuguesa das Redes Estadual e Municipal da Cidade do Rio de Janeiro desde 1994, ou seja, há quase 30 anos. Professor, sempre professor, muitas experiências, mas quando se deparou com a Educação de Jovens e Adultos em 2004, na EM Paraguai da 5ª CRE, encantou-se e nunca mais parou! Hoje no CREJA (Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos), uma escola exclusiva com um trabalho inovador e acolhedor para nossos estudantes.

Prefácio

A trajetória educacional brasileira, para muitos, é atravessada pelas desigualdades sociais e históricas que se perpetuam em diferentes dimensões. Atingem substancialmente as camadas mais pobres da nossa sociedade, conferindo maior vulnerabilidade a determinadas pessoas, grupos e comunidades.

As marcas da exclusão escolar que modalidades como a *Educação de Jovens e Adultos* (EJA) buscam reparar, configuram-se como oportunidades para que jovens ampliem suas trajetórias afetadas pelo contexto sociocultural e histórico de marginalização. É ainda um desafio, nessa modalidade, somar esforços intersetoriais a fim de alterar essa realidade e gerar as oportunidades necessárias à construção de conhecimentos significativos, permeados por sentidos coletivos que vão além dos instrumentais e de competências formais exigidas no chamado ensino regular.

Esta publicação é inspirada no acúmulo metodológico, teórico (e afetivo) do *Programa Jovens Construtores* (PJC) em mais de 10 anos de atuação com jovens em situação de extrema vulnerabilidade social no Brasil, em especial, no Rio de Janeiro. Consciente de que pode contribuir com a EJA, o PJC reflete as aprendizagens e práticas geradas ao longo de 30 anos de atuação do CEDAPS no encontro com públicos participantes de sua metodologia de *Construção Compartilhada de Soluções Locais*. A juventude foi e sempre será parte da construção dessa trajetória institucional desde antes de ser nomeado como *Programa Jovens Construtores*.

“*Nossos passos vêm de longe*”¹ e encontram, nas experiências de sensibilidades e afetos, vividas pelos professores-autores desta publicação, um caminho promissor para construção de uma escola significativa e participativa, cujo conhecimento seja pautado pela formação-ação, como partes que se amalgamam na construção do novo.

O PJC, nessa aproximação com a EJA, busca ressaltar a importância da inclusão de jovens nas suas mais diversas identidades e condições materiais a essa modalidade educacional como alternativa. Tal aproximação pretende o desenvolvimento de uma abordagem mais centrada na juventude e deslocada da visão de vulnerabilidade individual, para refletir sobre vulnerabilidades que desafiam a experiência juvenil, suas famílias, comunidades e a sociedade como um todo.

¹Frase de Fernanda Carneiro. *O livro saúde das mulheres negras: nossos passos vêm de longe*. Organizado por Jurema Werneck, Maisa Mendonça, Evely C. White. CRIOLA/PALLAS, 2002.

Discursos acadêmicos de organismos internacionais, mídia tradicional e setores da sociedade brasileira vêm caracterizando os jovens como “nem-nem”: aqueles que nem estudam nem trabalham. No âmbito do PJC, preferimos entendê-los como jovens “sem-sem” por serem sujeitos para os quais a sociedade não foi capaz de garantir direitos básicos no que diz respeito à criação de uma vida digna no mundo. É um desafio desse tempo garantir acesso a condições humanas de existência para eles, e, em particular, buscar construir uma escola inclusiva, capaz de considerar as diferenças nos processos de ensino-aprendizagem. Escola consciente do sentido social de suas competências, que, no trabalho docente, insiste em ser reconstruída por meio de currículos e práticas pedagógicas transformadoras.

Ser um jovem “sem-sem”, por sua vez, também constitui uma condição temporária de quem está sem ou com pouca oportunidade de acesso à educação, ao mercado de trabalho, à inclusão digital, realidade que pode ser alterada com práticas pedagógicas criativas e participativas que contribuam para a construção de sentidos no percurso educacional e valorizem a potencialidade de cada sujeito no processo de aprendizagem.

A leitura desta publicação convida-nos para um deslocamento corporal e cognitivo ao interior das salas de aulas e espaços pedagógicos gerados por essa aproximação entre o PJC e o *Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA/RJ)*, onde todos os ambientes educacionais e saberes importam e configuram-se em “matérias de escola”, podendo assim ser ressignificados, porém com o jovem ocupando o lugar de “construtor” e guia central do seu próprio processo pedagógico.

Os textos apostam na apresentação de uma EJA aquecida e permeada por afetos, a partir de uma aliança produtiva entre docentes e estudantes focados na construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Porque a realidade não muda sozinha...

Kátia Edmundo

Diretora Executiva do CEDAPS

Sumário

APRESENTAÇÃO	10
NOTAS METODOLÓGICAS	14
Aproximações do Programa Jovens Construtores com a formação continuada de professores da EJA	
CAPÍTULO 1	21
EDUCANDO PARA A CIDADANIA E A INTERCULTURALIDADE: cultura, trabalho e ambiente	
CAPÍTULO 2	33
UMA JOVEM ESCOLA DE JOVENS E ADULTOS: ativos pedagógicos e relatos vindos do Ceja Acari	
CAPÍTULO 3	52
O PROJETO PADRÃO DE BELEZA: observações e aproximações em uma turma de jovens da CEJA-Maré	
CAPÍTULO 4	61
VIDAS NEGRAS IMPORTAM: imagens e corporeidades no letramento racial com a Educação de Jovens e Adultos	
CAPÍTULO 5	75
PERCORRENDO CAMINHOS, RESGATANDO MEMÓRIAS: uma estratégia de educação antirracista por meio da apropriação de territórios pretos em educação patrimonial	
CAPÍTULO 6	90
PODE ESTUDANTE DA EJA FALAR? experiências de jornal estudantil em uma escola pública periférica	

APRESENTAÇÃO

Este livro reúne esforços da prática docente produzidos diariamente nas escolas e que fazem a diferença na vida de estudantes da *Educação de Jovens e Adultos* (EJA). Nesse sentido, pode-se dizer que as ações aqui descritas têm alterado a realidade educacional das escolas da EJA do Rio de Janeiro e também dos territórios mais desafiadores para a política educacional desse município, mas, sobretudo, alterado a relação dos jovens com a educação e consigo mesmos. Relatar, portanto, essas experiências em um livro contribui para que intervenções pedagógicas se fortaleçam no interior da escola e inspirem outras que busquem garantir inclusão e valorização da diversidade no modelo educacional brasileiro.

As práticas apresentadas nos capítulos seguintes são o resultado do curso de formação para docentes da EJA, oferecido pelo *Programa Jovens Construtores* (PJC/ Brasil), em parceria com a *Gerência de Educação de Jovens e Adultos* (GEJA/RJ) da *Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro* (SME-Rio) no ano de 2022. Essa iniciativa faz parte de uma estratégia intersetorial do PJC em contribuir com a EJA, criando uma iniciativa piloto de trocas de experiências docentes.

A formação com os professores da rede ocorreu em paralelo ao curso de qualificação profissional do PJC ofertado a uma turma de jovens do *Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos* (CREJA/RJ). Ele foi baseado nas práticas pedagógicas do programa: *aprendizado socioemocional; práticas informadas sobre trauma; design universal para aprendizagem; metacognição; pedagogia sustentada pela cultura; resposta à intervenção e formação-ação com ativos*. Foi apresentada aos professores a forma como o PJC realiza suas ações junto aos jovens a fim de contribuir e aprender com as práticas docentes.

No texto *Notas Metodológicas: aproximações do Programa Jovens Construtores com a formação continuada de professores da EJA* é apresentado o *Programa Jovens Construtores* e os caminhos percorridos para que essa iniciativa pudesse ser realizada. A metodologia *Construção Compartilhada de Soluções Locais*, desenvolvida pelo CEDAPS e por iniciativas colaborativas e participativas junto ao público juvenil, enlaça o desejo estratégico dessa ação, juntamente com a equipe de professoras responsáveis pela formação continuada do CREJA que pensou, desenhou e acompanhou a execução do curso de formação.

No Capítulo 1, é apresentada a experiência “*Educando para a cidadania e interculturalidade: cultura, trabalho e ambiente*”, escrita pelos professores Coraci Freitas Ferreira e Rodolfo Moreira Damasceno. Nele, encontramos registros de que a *Educação de Jovens e Adultos* tem por objetivo central a reparação do direito sistematicamente negado à educação a partir da qualificação permanente do indivíduo, seja para o mundo do trabalho, seja para a construção de sua cidadania. Os autores descrevem a realidade que vivemos no mundo pós-pandêmico e as reformas trabalhistas que atingiram em cheio a vida das pessoas na cidade do Rio de Janeiro. O texto apresenta a pequena experiência vivida pela equipe de professores do *Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos* (CREJA) no ano de 2022, a qual buscou compreender e refletir sobre a juventude periférica e suas necessidades. Os professores defendem que, no CREJA, todos têm seu espaço, a possibilidade de retomada de seu orgulho, além de desfrutarem de seu direito à educação básica e de qualidade, em especial aqueles invisibilizados pela educação tradicional, comumente responsabilizados pelo seu fracasso escolar.

Nessa instituição, os trabalhos assentaram-se no tripé: *cultura - trabalho - ambiente*. Os estudantes puderam demonstrar seus potenciais e viver ricas situações de trocas. A ação pedagógica retratada teve a intenção de proporcionar aos alunos experiências agregadoras, que oferecessem suportes a fim de torná-los cidadãos e agentes transformadores da sociedade e do mundo, demonstrando, de forma inequívoca, que os estudantes podem alcançar seus objetivos de vida, desde que tenham oportunidades.

No Capítulo 2, temos a experiência desenvolvida no *Centro de Educação de Jovens e Adultos* (CEJA-Acari) intitulado: “*Uma jovem escola de jovens e adultos: ativos pedagógicos e relatos vindos do Ceja Acari*”, escrito pelos professores Hugo Leonardo Barbosa de Oliveira, João Victor da Silva Paciência, José Silmário Macena e pela professora Márcia Elisa L. S. Rendeiro. O que se lê aqui é que, no desenho de aprendizagem da escola, nos limites e desafios que caracterizam a educação em um território de passagem marcado pela Avenida Brasil, se torna possível a existência de um trabalho coletivo que altere de modo positivo a realidade de jovens e adultos.

O texto narra o esteio da compreensão da EJA, na perspectiva do CEJA - Acari, com a finalidade de mostrar ativos pedagógicos construídos no plural, de tal modo que se reconheça uma pedagogia sustentada pela cultura, pela preocupação com o afeto e o socioemocional, aspectos esses que emolduram o conhecimento nesse segmento. Revela também a trajetória de formação identitária da unidade escolar, pensada como uma escola ainda menina, inaugurada e sustentada diante das incertezas do período pandêmico, e que ainda se encontra mergulhada em questões como as diferenças culturais, ancestralidade e distintas tradições brasileiras. Defende, por fim, a importância do papel das narrativas e memórias na vida dos alunos e alunas, o direito de acesso à cidade e à experiência geográfica das aulas-passeio.

No capítulo 3, é relatada a iniciativa “*O projeto padrão de beleza: observações e aproximações em uma turma de jovens da CEJA Maré*” elaborada pelo professor Bruno Souza Norbert Costa. O texto apresenta a reflexão de um professor do *Centro de Educação de Jovens e Adultos da Maré* (CEJA-Maré), na zona norte da cidade do Rio de Janeiro, no contexto de um projeto interdisciplinar com o tema *padrão de beleza*. Analisam-se tanto as observações do autor, que se percebe em estado de deslocamento profissional por sua recente chegada ao CEJA-Maré, como também as respostas das intervenções do projeto, o qual articula acolhimento, escuta, relações entre a escola e a comunidade, território, cultura e juventude. A escola é vista como um espaço onde se entrecruzam e se deslocam distintos sujeitos com suas histórias. E todos os desdobramentos que esses encontros suscitam são oportunidades de aprendizado.

No Capítulo 4, a iniciativa, também do CEJA Maré, é apresentada no texto “*Vidas negras importam: imagens e corporeidades no letramento racial com a educação de jovens e adultos*”, escrito pela professora Andreza Cristina Rangel Prevot. As reflexões resultam dos movimentos teóricos e práticos possibilitados pelo curso de formação continuada que precede este livro. A autora narra a experiência de uma prática pedagógica com o uso de imagens, roda de conversa e narrativas com foco na educação para as relações étnico-raciais vivenciadas também no CEJA Maré. O texto busca contribuir para desinvisibilizar corporeidades negras em suas complexidades e potencialidades na escola e possibilita suportes inspiradores na construção de ativos pedagógicos em diálogo com os conceitos norteadores da *Rede Internacional Youthbuild*, como: *pedagogia sustentada na cultura, metacognição e aprendizagem socioemocional*. Essa construção é fundamentada na valorização da história e cultura afro-brasileira, e, portanto, compromete-se com práticas antirracistas nas salas de aulas.

No Capítulo 5, lemos o relato da experiência “*Percorrendo caminhos, resgatando memórias: uma estratégia de educação antirracista por meio da apropriação de territórios*”, elaborado pelas professoras Fatima Filgueiras Rocha Correia e Mariana Pereira de Souza. Comprometidas com a educação para as relações étnico-raciais, as professoras apresentam estratégias de educação patrimonial associadas a atividades pedagógicas antirracistas. A iniciativa do *Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos* (CREJA) foi de promover aula externa pelo *Circuito de Herança Africana*, na chamada Pequena África, na cidade do Rio de Janeiro. Apesar de ter ocorrido na modalidade de EaD do CREJA, as autoras defendem que atividades dessa natureza sejam aplicadas nas demais modalidades incorporando as práticas pedagógicas do *Programa Jovens Construtores*. A iniciativa buscou contribuir para uma educação antirracista e para a aplicação dos conteúdos preconizados pela Lei 10.639/2003, por meio de um resgate das memórias e influências africanas em nossa história, uma vez que consideramos o direito à memória como um caminho de construção de uma sociedade mais justa.

E, fechando este livro, lemos o relato “*Jornal estudantil na educação de jovens e adultos: experiências de protagonismo estudantil em uma escola pública periférica*” do professor Roberto Eduardo Albino Brandão, o qual propõe uma reflexão sobre a inserção de um jornal estudantil no CEJA Maré. O texto enfatiza o exame de uma situação concreta vivida por discentes (jovens, adultos e idosos) e docentes dessa escola acerca de experiências positivas e negativas do protagonismo juvenil, revelando os desafios de uma educação para a democracia. A narração é desenvolvida por um grupo de estudantes (e uma ex-estudante), apoiado por professores(as) comprometidos(as), ética e politicamente, com a classe trabalhadora, em uma ação espontânea do coletivo escolar responsável por produzir e sustentar um jornal estudantil. Este veículo de comunicação contemplou, entre suas múltiplas pautas, reflexões que expuseram de forma crítica as fragilidades e realidades sociopolíticas e escolares, sempre comprometido com a emancipação de classe. Descreve o autor que, mesmo sem essa intenção, o que é narrado no jornal foi caracterizado como subversão aos ditames das políticas públicas, imbricadas com os interesses mercantis da classe dominante, incomodando, portanto, o *status quo* da sociedade representada na administração escolar.

Por fim, importa ressaltar que procuramos respeitar, o máximo possível, as apresentações escritas pelos autores quanto ao estilo de escrita utilizado, a maneira de refletir sobre o tema e a profundidade da mensagem que desejavam comunicar. A todas e todos que escrevem e assinam esse livro, é fundamental agradecer pelas contribuições aqui externadas que prestam à EJA e que tornam este espaço um ambiente de esperança, de transformação social e humana para jovens cada vez mais jovens e adultos.

Melissa Abla

Coordenadora do programa Jovens Construtores

NOTAS METODOLÓGICAS

APROXIMAÇÕES DO PROGRAMA JOVENS CONSTRUTORES COM A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA

O Programa Jovens Construtores (PJC)

O *Programa Jovens Construtores* (PJC) é uma iniciativa do CEDAPS, juntamente com o *YouthBuild International*, que, desde o ano 2009, contribui para a formação pessoal e profissional de jovens em situação de maior vulnerabilidade social e material, impactando diretamente a vida desses sujeitos, de suas famílias e de sua comunidade.

O PJC oferece oportunidades de formação humana, política e técnica para os jovens e é comprometido com o impulsionamento da colocação dos concluintes/graduados na educação e no mundo do trabalho, buscando inseri-los em um ecossistema em rede de proteção e cuidado. O programa é parte da *Rede Internacional Youthbuild* presente em vários países e composta também pelas *Escolas Alternativas dos Estados Unidos*, onde se iniciou.

Os jovens graduados no programa compõem a *Rede Jovens Construtores Brasil* que, atualmente, possui aproximadamente 500 jovens só na cidade do Rio de Janeiro. Esses permanecem em contato com a equipe técnica, a qual oferece suporte para retorno à escola aos que ainda não completaram seus estudos, além da colocação no mercado de trabalho. O lema “*uma vez jovem construtor, sempre jovem construtor*” sintetiza os esforços para a permanência do jovem, mesmo depois da formação.

O programa busca ainda impulsionar o fortalecimento de organizações populares nos territórios de atuação, contribuir para o aprimoramento da qualidade de vida e bem viver das juventudes, estimular a ampliação das soluções locais e contribuir com os impactos sociais nos territórios por meio do protagonismo juvenil.

Aproximação do Programa Jovens Construtores (PJC) com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município do Rio de Janeiro

A aproximação do PJC com a EJA surgiu, inicialmente, como resposta aos indicativos de dois anos de pesquisa sobre o contexto educacional e a situação do mundo do trabalho e da educação brasileira para as juventudes. Essa pesquisa revelou a EJA como modalidade estratégica para atuação do PJC, por seu público estar entre os mais atingidos pelas desigualdades educacionais, econômicas, sociais brasileiras e pela possibilidade de, neste segmento da educação, gerarmos oportunidades para seu público de forma potente e duradoura.

A partir dos resultados da pesquisa, surge o indicativo de que, para ampliar a cobertura de ações sobre os jovens, era preciso gerar movimento de estímulo e apoio aos professores que lidam diariamente com a realidade de jovens em condições de extrema vulnerabilidade social. Somou-se ao fato a observação de que, no contexto da pandemia de COVID-19, recaiu sobre os docentes o desafio de uma educação híbrida e virtual, sem a devida estrutura necessária às condições de trabalho. A imposição de urgência no domínio de ferramentas digitais e demandas de formação para metodologias ativas e tecnológicas ganharam centralidade nas estratégias educacionais.

O conjunto de novas atribuições e as numerosas exigências para esses profissionais acabaram por desanimar e silenciar suas experiências e práticas pedagógicas, expropriando-os da tarefa intrínseca ao seu ofício, que é desenvolver ações crítico-reflexivas e sistematizar intervenções na realidade educacional. Foi nessa perspectiva que o PJC reconheceu a necessidade de que, além da atuação direta com os jovens dessa modalidade educacional, era preciso chegar aos docentes, a fim de acumular com eles conhecimentos e expertises e também incidir e provocar suas práticas, buscando sistematizar e potencializar as ações pedagógicas capazes de alterar a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem.

O resultado desses diagnósticos e percepções marcou a aproximação do *Programa Jovens Construtores* com a rede municipal de educação do Rio de Janeiro - a partir da *Gerência da Educação de Jovens e Adultos (GEJA)* e das escolas exclusivas, dos *Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)* e do *Centro de Referência da Educação de Jovens e Adultos (CREJA)* – buscando somar esforços para o enfrentamento dos desafios da EJA. E, em paralelo à realização do curso de qualificação profissional do programa com os jovens estudantes da Educação de Jovens Adultos (EJA), foi proposta a formação continuada de professores, nomeada de *Experiências de Professores – Formação-Ação da EJA*, baseada na metodologia do *Programa Jovens Construtores (PJC)*, desenvolvida pelo *Centro de Promoção da Saúde (Cedaps)*, em parceria técnica com o *YouthBuild*.

Cabe mencionar que a proposta formativa foi construída de maneira participativa. Traçou-se junto à gestão do CREJA - nas pessoas do diretor Mauricio Oliveira Chaves, da coordenadora pedagógica Priscila de Andrade Oliveira Leal, das professoras Raffaella Araújo D'Angelo e Luciana Pucu Wollman do Amaral (estas últimas responsáveis pela formação continuada) - o desenho de uma intervenção piloto de/para professoras e professores da EJA. O curso de formação que precedeu e possibilitou essa publicação estruturou-se em um ambiente crítico e reflexivo, de valorização da experiência docente e de trocas e aprendizados, somados às práticas pedagógicas dos eixos formativos do PJC. Partiu-se do pressuposto de que professoras e professores são agentes educativos centrais na criação e renovação de metodologias e procedimentos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, constituiu-se como base da formação continuada a criação de um ambiente de reflexão e valorização das práticas desenvolvidas nas escolas de EJA, incentivando e valorizando os projetos e as experiências pedagógicas, muitas vezes silenciadas na burocracia e importância dos indicadores educacionais.

Chegamos, por fim, a um desenho formativo caracterizado pela relação orgânica de aprendizados mútuos entre CEDAPS/PJC e os docentes da EJA do município do Rio de Janeiro: de um lado, a instituição e as experiências exitosas junto às organizações de base comunitária demonstrando que o protagonismo das juventudes, encorajado pela metodologia do *Programa Jovens Construtores*, tendem a contribuir com os docentes da EJA e, de outro, os professores, com suas formações e experiências, suas atuações na construção curricular e nas práticas pedagógicas da EJA, qualificando as ideias e os eixos formativos do PJC no Brasil.

A metodologia Construção Compartilhada de Soluções Locais e a Formação Continuada de Professores da EJA

A concepção da formação continuada de professores da EJA tomou como ponto de partida a metodologia desenvolvida pelo CEDAPS no repertório de suas ações nos territórios: a *Construção Compartilhada de Soluções Locais*. Sua origem foi marcada pelo objetivo de fortalecer a capacidade de elaboração e gestão de projetos sociais de organizações da sociedade civil sediadas em comunidades e municípios brasileiros.

Esta metodologia considera que cada pessoa ou grupo envolvido é autor da sua própria ação e pode atuar como multiplicador de práticas transformadoras e informações, munindo de sustentabilidade as iniciativas locais. Aplicada no âmbito comunitário, especificamente no PJC, os principais resultados do uso dessa metodologia foram o fortalecimento individual e coletivo, a formação de redes e a melhoria de serviços de saúde, da educação e de outros setores sociais que convergem para o desenvolvimento

de boas condições de vida. Considera métodos acadêmicos e ações sociais inovadoras e intuitivas nos territórios, valorizando as experiências pessoais e coletivas, memórias materiais e imateriais dos sujeitos envolvidos.

As exitosas experiências na implementação da metodologia nas edições do PJC, realizadas junto a organizações de bases comunitárias, indicam também a importância de intervenções no âmbito escolar. De acordo com os ensinamentos de Paulo Freire, a escola pode ser entendida como uma comunidade de atores sociais, localizados em um determinado território, onde professores, estudantes, demais profissionais da educação e a comunidade escolar tornam-se potenciais autores de iniciativas transformadoras da realidade escolar e comunitária; nesse sentido, o PJC buscou somar-se à EJA, partilhando suas expertises e aprendendo com as professoras e professores. Ao ser aplicada a metodologia *Construção Compartilhada de Soluções Locais*, pretendeu-se que ela provocasse uma reflexão crítica, resgatasse o sentimento que levou os professores a escolherem essa profissão e a importância que eles têm para a educação e para a transformação das vidas das juventudes.

Nesta seara, os docentes envolvidos foram convidados a tornar a sala de aula um laboratório de reflexão-ação sobre sua prática. O sentido territorial e comunitário da metodologia seria, neste caso, configurado a partir das trocas, do compartilhamento das vivências e experiências entre os professores, ampliando a percepção dos desafios e instrumentalizando a produção coletiva de intervenções pedagógicas. O produto deste processo - que nomeamos de *Ativo Pedagógico* - traduz as idealizações e intervenções que concretizam as mudanças nas práticas pedagógicas, capazes de renovar também a prática docente na EJA.

Buscou-se ainda incrementar a concepção freireana de que ensinar não é transferir conhecimento, mas é, fundamentalmente, criar possibilidades para a produção, ou seja, para a construção de novos conhecimentos. A partir da reflexão crítica sobre a atuação docente - especificamente traduzida na ideia de que a prática traz o compromisso ético e político de reforçar a autonomia, a curiosidade e a criatividade dos estudantes - procurou-se respeitar os saberes dos educandos e suas experiências sociais, como passos cruciais para a construção de conhecimentos e de ativos pedagógicos com potencial disruptivo, potencializador da autoestima e transformador da realidade social.

Assim, a metodologia *Construção Compartilhada de Soluções Locais* articulada à abordagem da pedagogia da autonomia de Paulo Freire e à pedagogia dos afetos de Azoilda Loretto Trindade orientou a concepção de formação continuada de professores na valorização das experiências pessoais e coletivas dos docentes com o intuito de encorajar a criação de intervenções potentes no processo de ensino-aprendizagem *in loco* - os *Ativos Pedagógicos* -, concretizando ações que fizessem sentido e se colocassem mais próximas da realidade dos jovens e do contexto escolar em que estão inseridos.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as contribuições aos eixos formativos do Programa Jovens Construtores (PJC)

O compartilhamento das experiências acumuladas pelo PJC e pelas escolas da rede internacional *YouthBuild* (Estados Unidos, México, África de Sul, entre outros) foi apresentado como insumos para ampliar a compreensão sobre as juventudes - especialmente as periféricas, oriundas das classes populares, em diferentes contextos sociais - e favoreceu os diálogos e impressões sobre as abordagens que têm alterado a realidade desses jovens. Ao longo da formação continuada foram apresentados os seis eixos formativos que orientam as práticas pedagógicas da *YouthBuild* em diferentes contextos sociais, inclusive, no Brasil, por meio do *Programa Jovens Construtores*. São eles:

- **Aprendizado Socioemocional:** suporte para assegurar que estudantes estejam se desenvolvendo em áreas não acadêmicas como: consciência emocional, empatia, conexão com os outros; se conseguem definir e alcançar seus objetivos, tomando decisões que são melhores para si. Reconhece o estudante como um todo;
- **Práticas Informadas sobre o Trauma:** mudanças feitas pelos docentes e equipe escolar nos ambientes de ensino-aprendizagem a fim de promoverem um sentimento de segurança e bem-estar para todos. Reconhece-se a experiência de vida dos estudantes;
- **Design Universal para Aprendizagem:** planejamento de aula e o desenvolvimento de material caracterizado pela flexibilidade de como os alunos o acessam. Este item garante que cada estudante seja capaz de ser bem-sucedido;
- **Metacognição:** estratégia desenhada para validar a habilidade de cada estudante de compreender o seu próprio processo de aprendizagem e criar um ambiente no qual seu processo é honrado;
- **Pedagogia Sustentada pela Cultura:** inclusão no currículo de experiências de aprendizagem desenhadas com base nas histórias linguísticas, culturais e identitárias de todos os estudantes. Este aspecto celebra as ricas tradições étnicas e culturais dos discentes;
- **Resposta à Intervenção:** abordagem proativa de assessoria aos alunos com o intuito de auxiliá-los na resolução de desafios específicos que estejam enfrentando. É um suporte ao estudante que luta para manter-se a par do que está acontecendo em sala de aula.

Mais do que a apresentação dos eixos formativos, apostou-se na perspectiva de que as ricas experiências da EJA no Brasil, e, em especial, na cidade do Rio de Janeiro, pudessem efetivamente qualificar as práticas pedagógicas do PJC. Era esperado que os professores já as implementassem em sala de aula, de diferentes formas, ações e intervenções que dialogassem com os eixos formativos do PJC. Entretanto, seria no processo de troca e compartilhamento, promovido pela formação continuada, que essas práticas seriam reavaliadas, refletidas e (re)criadas de modo a torná-las ainda mais transformadoras para o aprendizado e para a realidade escolar.

Nesse potente processo de reflexão crítica e de trocas entre docentes, acreditava-se provocar o resgate do sentimento que levou os professores a escolherem essa profissão, a qual incide de forma decisiva na transformação das vidas das juventudes da EJA. E, como consequência, os eixos formativos do PJC seriam incrementados com novas ações e novas práticas pedagógicas compatíveis com a realidade da EJA, abrindo-se às contribuições mais coerentes e condizentes com o contexto brasileiro.

A criação de novas intervenções na EJA alcançaria, em potencial, a produção de ações e práticas pedagógicas efetivamente participativas, corroborando com a ideia de que inovação de metodologias de ensino-aprendizagem se constroem de modo contínuo e compartilhado.

A concretização da formação continuada *Experiências de Professores – Formação-Ação da EJA*

Tomados esses eixos orientadores descritos anteriormente, concretizou-se a turma do curso *Experiências de Professores – Formação-Ação da EJA*. O público central da formação foi composto por 11 professores selecionados das 3 escolas exclusivas de EJA do município do Rio de Janeiro: CEJA Maré, CEJA Acari e do *Centro Municipal de Referência de Jovens e Adultos (CREJA)*. A carga horária teve duração de 20 horas presenciais – divididas em 5 encontros de 4 horas de duração cada – e 20 horas de atividade de sistematização e escrita, realizadas à distância e de forma complementar aos encontros presenciais, totalizando a carga horária final de 40 horas. O local escolhido para o curso foi a sede do *Centro de Promoção da Saúde (Cedaps)* no centro do Rio de Janeiro.

Os encontros presenciais centraram-se, em linhas gerais, na construção do *Ativo Pedagógico* e seguiram o seguinte fluxo da imagem ao lado:

Imagem 1: **Processo formativo**

Desse modo, os capítulos a seguir são, por conseguinte, sistematizações das narrativas e/ou reflexões dos professores-autores, resultantes da construção, individual ou coletiva, dos ativos pedagógicos elaborados ou reavaliados no curso de formação continuada; sintetizam uma experiência de formação que revela a importância da escuta dos docentes da EJA na solução dos desafios dessa modalidade educacional.

Essa experiência de trabalho mostra a necessidade de continuidades da construção coletiva e da soma de esforços entre o *Programa Jovens Construtores do Brasil* e os professores da EJA no município do Rio de Janeiro, com o propósito de construir ferramentas inovadoras de práticas pedagógicas transformadoras da EJA. Práticas que necessitam de sensibilidades, afetos e comprometimento com a diversidade da EJA, e, acima de tudo, que possam inspirar docentes para o ato de sonhar, de criar e fortalecer as juventudes e as escolas da EJA no Brasil.

O investimento do PJC na educação e na parceria com a *Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA/SME-Rio)* para a formação continuada é o início de um novo caminho promissor de grandes oportunidades e de trocas futuras.

Juliano Gonçalves Pereira

Assessor Pedagógico da Frente de Juventudes/CEDAPS

Marina de Freitas Garcia

Consultora Programa Jovens Construtores/CEDAPS

CAPÍTULO I



EDUCANDO PARA A CIDADANIA E A INTERCULTURALIDADE: CULTURA, TRABALHO E AMBIENTE

**Coraci Freitas Ferreira
Rodolfo Moreira Damasceno**

Imagem 1: Fachada CREJA



Foto dos autores

A Instituição

O CREJA – *Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos* – é um espaço educativo localizado em um ponto estratégico da cidade do Rio de Janeiro (Rua da Conceição, nº 74 - centro), como mostra a imagem 1, e está diretamente articulado à *Gerência de Educação de Jovens e Adultos* (GEJA), responsável pelas políticas públicas voltadas ao público da *Educação de Jovens e Adultos* (EJA).

A EJA é uma modalidade de ensino com um *modus* próprio, uma forma de existir com características que se manifestam no currículo, na metodologia e na avaliação. Segundo Freire (1996), a ação docente precisa ser vista como o alicerce de uma boa formação escolar e contribuir para a construção de uma sociedade pensante.

O CREJA, pautado nos princípios que norteiam a EJA, desenvolve um trabalho que busca atender as necessidades relacionadas à escolarização da pessoa jovem, adulta e idosa, à educação ao longo da vida e à imersão no mundo do trabalho, aspectos fundamentais para o exercício pleno da cidadania. Além disso, tem o papel de, junto à GEJA, realizar a formação de professores do *Programa de Educação de Jovens e Adultos* (PEJA) e o acompanhamento pedagógico dos *Centros Municipais de Educação de Jovens e Adultos* (CEJA), que são escolas exclusivas da EJA. Dentro do centro de referência existe, também, uma escola exclusiva de EJA, que possui uma organização de

espaço/tempo flexível para atender as necessidades e anseios dos alunos. Funciona das 7h30min às 22h, com o ensino semipresencial e a educação a distância.

O PEJA I (anos iniciais do Ensino Fundamental) atende 13 alunos por turma, apenas de modo semipresencial, conforme legislação específica. O PEJA II (anos finais do Ensino Fundamental) atende o mesmo quantitativo de alunos, sendo ofertado tanto na forma semipresencial quanto a distância.

O número de alunos por turma garante um trabalho individualizado por parte do professor e é responsável pela garantia de oferta de um ensino acelerado e de qualidade. Considerando a rotatividade de matrículas, as vagas são oferecidas em qualquer época do ano, o que faz com que o avanço contínuo dos estudantes seja priorizado.

Perfil do público do CREJA

Imagem 2: **Intervenção na frente do CREJA**



Foto dos autores

O período pós-pandemia trouxe uma nova realidade para o cerne da escola. Hoje temos no grupo de alunos a incidência de alguns que estão em situação de rua ou são moradores de ocupações no centro da cidade.

A maioria dos estudantes do CREJA é natural do estado do Rio de Janeiro, todavia recebemos alunos de todas as regiões brasileiras, sobretudo do Nordeste. Podemos incluir ainda alguns alunos de outras nacionalidades que procuram a certificação e o aprendizado da língua como forma importante de inserção no mercado de trabalho (imagem 2).

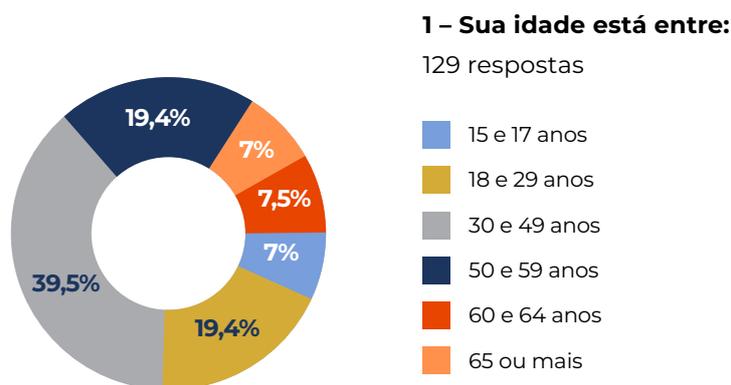
Quanto à facilidade de acesso ao CREJA, a proximidade costuma ser relativa ao local de trabalho, e não à residência. Quando isso acontece, a maior parte é moradora dos bairros da região central da cidade e do seu entorno. Percebemos que os mais jovens são moradores das comunidades do território da E/1a CRE, excluídos do ensino

regular. A partir de estudos feitos por meio da aplicação de questionários, da análise do sistema de gestão acadêmica (SGA) e da observação direta, foi possível traçar um perfil da nossa clientela.

Quanto às pessoas que buscam a escolarização presencial, verificamos que, enquanto nos anos iniciais do CREJA havia uma predominância masculina na matrícula, atualmente, a maioria dos nossos alunos é do sexo feminino, segundo pesquisa desenvolvida em 2022 para a adequação ao novo PPP (Projeto Político Pedagógico) do triênio 23/24/25.

Com a pesquisa, foi possível detectar as várias idades dos alunos que compõem o quadro da escola: os jovens de 15 a 17 anos são 7% do contingente; ao passo que os de 18 a 29 anos somam 19,4%. A faixa etária mais numerosa fica com os alunos entre 30 a 49 anos com 39,5%, número que pode ser explicado pela localização central da escola, pois absorve maior contingente de pessoas com idade de trabalho ativa; já a faixa etária de 50 a 59 anos é bem relevante com 19,4%. Alunos na faixa de 60 a 64 anos são 7% e, por fim, idosos, com idade de 65 anos ou mais, somam 7,8%.

Gráfico 1 - **Idade dos estudantes**



Elaboração dos autores

Ao observarmos o gráfico 1, identifica-se que o público mais frequente é aquele com idade de trabalho ativa, ou seja, alunos entre 30 e 49 anos de idade. A partir disso, o fato do CREJA estar localizado no centro da cidade faz com que ele se torne um ponto importante no espaço geográfico desse trabalhador, na medida em que ratifica a ideia de a escola ocupar um ponto central, além de aproximá-lo da educação de jovens e adultos.

A marca dos nossos alunos é o trabalho, com ou sem carteira assinada; pois, embora possam não estar trabalhando, vivem constantemente essa busca ou a expectativa de melhorar sua renda através do estudo. Em relação aos mais jovens, grande parte já vive a rotina do mundo adulto, com responsabilidades, fato que o diferencia de um jovem de uma classe social mais favorecida. Detectamos a predominância dos

setores de serviços e comércio como sendo as principais ocupações profissionais dos nossos alunos.

A *Agenda Cultural* é composta de atividades que o estudante deve desempenhar fora da escola com algumas participações culturais em sua carga horária, a fim de complementar as horas necessárias para a sua certificação. A partir da necessidade de complementar sua carga, constatamos que essa demanda trouxe aos alunos o hábito de frequentar cinema, teatro, museus e exposições. Essas saídas incentivaram alguns alunos a realizarem passeios familiares, além de aumentarem a frequência deles nos espaços culturais da cidade. Para muitos, a entrada em um museu, cinema, teatro ou centro cultural ocorreu pela primeira vez através da oportunidade proporcionada pelo CREJA.

Ler com autonomia, compreender textos com maior complexidade, é a busca dos alunos do CREJA, seja para a realização de leitura de jornais, livros, revistas ou a bíblia. A grande maioria assiste aos programas de TV; os programas jornalísticos, as novelas e os filmes são os prediletos deles.

Quanto à escolarização, poucos são os que nunca frequentaram uma escola. As razões pelas quais voltaram são múltiplas, mas as mais comuns são para ampliar conhecimentos, dar continuidade à sua escolarização e arrumar ou permanecer em um emprego.

Os alunos mais jovens buscam o CREJA para terminar o ensino fundamental e dar continuidade aos seus sonhos no Ensino Médio e no curso superior. Temos percebido que muitos jovens com idade compatível para o ensino regular procuram o Centro de Referência a fim de não perder o ano; geralmente, não estão indo bem na escola regular e, com a grande possibilidade de serem reprovados, buscam a certificação que facilita sua continuidade sem a perda desse tempo tão precioso.

Os alunos afirmam que a instituição atende às suas necessidades devido à flexibilidade de horário, à otimização do tempo, à chance de aprender a ler e escrever, à qualidade do trabalho realizado pelos professores, à qualidade do ensino e atendimento, ao contato humano e à socialização.

Constatamos que nossos alunos estão tendo um número menor de filhos; as famílias aumentam, porém mais lentamente. Seus membros estão vivendo mais e a mortalidade infantil (crianças até 5 anos) decresceu bastante. Entretanto, ainda temos números muito significativos em relação à gravidez na adolescência; o número de mortes de familiares por causas externas (violência ou acidente) e o crescimento da obesidade são registros também relevantes.

Para os nossos alunos, a mobilidade social e a escolaridade estão intrinsecamente relacionadas. Para eles, a educação é fator determinante da qualidade de vida. Contudo, a evasão faz sua marca quando, por questões relacionadas ao trabalho, cuidados com a família, violência doméstica, uso de drogas/álcool e desemprego, ocorre o abandono escolar.

O tempo é um valor para os nossos alunos. A decisão de retornar aos estudos, para muitos, ainda é um privilégio diante da sobrevivência, da necessidade de trabalhar. Por isso, dispor de duas horas diárias exige uma estrutura que poucos possuem. Para outros, não alunos, é quase impossível. Sendo assim, a proposta da Educação a Distância para os últimos anos escolares do Ensino Fundamental no CREJA possibilita ampliar a oportunidade às pessoas jovens e adultas de terem seu direito à escola respeitado e concretizado.

Na escola, identificamos, nas últimas pesquisas, que os alunos gostariam de ampliar seu acesso e manuseio a aparelhos tecnológicos tais como celulares e computadores. Sentem a necessidade de mais apoio no momento de utilização desses recursos. Nos conselhos de classe, sempre surge a demanda por aulas de informática, mas quando são oferecidas oficinas, nossos alunos não conseguem ficar além do horário escolar.

Na EaD, aplicamos entrevistas de ingresso no curso que, em linhas gerais, mostram o perfil dos alunos que buscam essa modalidade de ensino. Majoritariamente, são trabalhadores: jovens ou adultos, mulheres ou homens. Os adultos estão fora da escola há um tempo considerável, por motivos diversos, e os jovens, quando mulheres, por conta de gravidez principalmente.

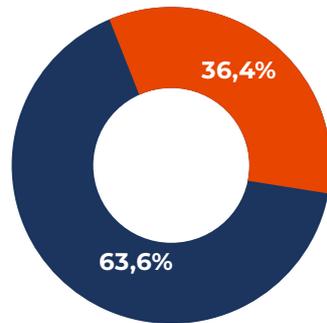
Todos chegam com muitas histórias de vida a contar, algumas a que estamos mais habituados a ouvir, outras, um tanto fortes. O desejo de retomar os estudos é notável, tanto quanto a insegurança de novamente trilhar esse caminho antes interrompido. Apresentam visível receio em relação às disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, justificando esse sentimento com experiências de fracasso escolar no passado. Ainda assim, ao final do curso, alguns desses alunos se surpreendem com o proveito nessas duas disciplinas, fruto de sua dedicação nos estudos, em parceria com o apoio que oferecemos no PEJA semipresencial e EaD, por meio de aulas de reforço e tutorias.

E por que esses alunos não frequentam as escolas com PEJA noturno ou diurno? Em geral, temos observado que uma associação entre local e horário de trabalho, distância e locomoção, residência, trabalho e escola, afazeres domésticos (dupla jornada com cuidado da casa e filhos ou a construção da casa própria) e compromissos religiosos e/ou sociais não possibilitam que os sujeitos consigam frequentar a escola presencial pela incompatibilidade dos horários ou mesmo pelo cansaço.

Para além da escolarização, o CREJA vem oferecendo palestras, oficinas e minicursos desenvolvidos com foco na educação ao longo da vida e na participação crítica no mundo do trabalho, por meio de parcerias institucionais públicas e privadas. Essas atividades são oferecidas para o público da EJA. Entretanto, temos dificuldade na divulgação e comunicação dessas ações para outras escolas de PEJA. Nossos alunos fazem uma avaliação positiva dessas ações, embora enfrentem obstáculos de permanência na escola além da carga horária estabelecida, pois esbarram na necessidade de trabalhar e sustentar a família.

Além de todo o trabalho desenvolvido no CREJA, a SME tinha como proposta a construção de mais dez escolas exclusivas, mas até o momento estendeu a experiência para mais duas, o CEJA MARÉ e o CEJA ACARI, com modelos parecidos.

Gráfico 2 - Sexo da EJA



2 – Qual seu sexo biológico?

129 respostas

- Feminino
- Masculino

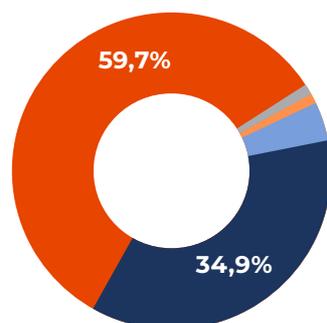
Elaboração dos autores

Nas famílias dos nossos alunos, os anos de estudo das mulheres superam os dos homens, isso também aplica-se ao quantitativo de mulheres que frequentam as aulas. Tal fato está relacionado à predominância de matrículas desse gênero no CREJA e a necessidade de qualificação para o mercado de trabalho, onde a participação das mulheres vem crescendo, segundo o CENSO IBGE/2010.

Embora a população urbana tenha superado a rural (CENSO IBGE/2010), nossos alunos possuem muitos familiares vivendo no interior dos estados.

A observação do gráfico 2 confirma a análise e identifica o público feminino como aquele de maior presença na escola. A mulher trabalhadora ou mesmo aquela que mora nas comunidades do entorno fazem parte importante do quantitativo presente no CREJA.

Gráfico 3 - Gênero EJA



3 – A qual gênero você se identifica

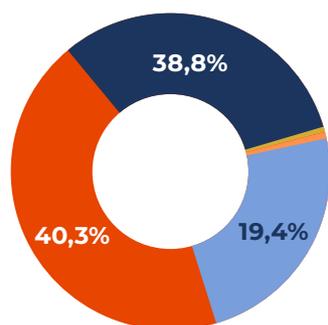
129 respostas

- Cisgênero masculino, correspondente ao gênero atribuído no nascimento
- Cisgênero feminino, correspondente ao gênero atribuído no nascimento
- Transgênero, identidade de gênero oposta ao gênero atribuído no nascimento
- Não binário, indivíduos que não se identificam nem com o sexo masculino...
- Prefiro não responder

Elaboração dos autores

O gráfico 3 ratifica o gênero feminino como o de maior presença no universo da escola. Esse ano, especificamente, com o *Projeto DAM+*, voltado à escolarização da população trans, alguns alunos acabaram migrando para ele.

Gráfico 4 - Cor/Raça EJA



4 – Com relação a cor/raça como você se autodeclara? (Segundo o IBGE)

129 respostas

- Branco
- Pardo
- Negro
- Amarelo (descendência asiática)
- Indígena (descendência indígena)

Elaboração dos autores

O gráfico 4 demonstra a grande miscigenação que compõe o universo do CREJA, absorvendo as cores e raças de maneira geral, buscando sempre o apelo à identidade do indivíduo como fator preponderante para sua inserção como cidadão no mundo.

A pesquisa identificou como nosso aluno autodeclara-se em relação a sua cor e raça: 40,3% declararam-se pardos, ao passo que 38,8% veem-se como negros e 19,4%, brancos; lembrando ainda que 1,5% se autodeclara de descendência asiática ou indígena. O quantitativo de alunos que se declara pardo é maior. Quanto à religião, os números dividem-se entre católicos e evangélicos.

Projeto pedagógico desenvolvido no CREJA

Imagem 3: Mural EJA



Foto dos autores

O projeto pedagógico está em consonância com as funções **reparadora** (reparação do direito negado à educação), **equalizadora** (garantia da equidade nas oportunidades referentes à educação) e **qualificadora** (garantia do caráter permanente da educação) da EJA, propostas no parecer CNB/CEB 11/2000 (relator Carlos Roberto Jamil Cury) do *Ministério da Educação*.

A escola não é o princípio da transformação das coisas; ela faz parte de uma rede complexa de instituições e de práticas culturais (NÓVOA, 2001, p. 8). Portanto, nosso espaço é de construção de conhecimento e promovemos a valorização das diferenças nos mais variados âmbitos com o objetivo de formar cidadãos críticos e éticos.

A imagem 3 registra a linha do tempo de funcionamento do CREJA e seus vários momentos e desenvolvimentos pedagógicos, registrando os múltiplos atores, assim como os projetos produzidos e processos de aprendizagem.

Concepção

As reuniões de CE (*Centro de Estudo*) proporcionam a construção e a reflexão das necessidades detectadas, a partir das sugestões sugeridas pela equipe de professores nos encontros e, corroboradas, com o questionário feito no início do ano letivo, associado à proposta de temáticas sugeridas no material *Rio Educa*.

Segundo Bourdieu (1998), o capital cultural refere-se, pois, aos dispositivos técnicos e simbólicos adquiridos pelos sujeitos no meio social. A equipe de professores, no ano de 2022, fez a opção de seguir os eixos apresentados na imagem 4, pois estavam dentro do que foi identificado junto aos alunos e, também, o que a equipe considerou importante de ser trabalhado. Dessa forma, o tripé **cultura - trabalho - ambiente** seguiu para o desenvolvimento das propostas de atividades representadas na imagem abaixo:

Imagem 4: **Temas EJA**



Foto dos autores

Atividade interdisciplinar

A proposta de atividade interdisciplinar, elencada aqui como exemplo, é referente ao 2º trimestre do ano letivo de 2022. Neste segundo momento do tripé, foi escolhida a temática do **trabalho**. Dessa forma, a equipe de professores do CREJA solicitou, como atividade interdisciplinar, que o aluno fosse fotografado no seu momento de labuta ou, caso não tivesse um trabalho formal, que fosse fotografado em um momento de trabalho peculiar. Ele escolheria o momento e a forma de exibir todo seu contexto laboral, podendo solicitar sugestões e ajustes com os professores da escola nos momentos de roda de conversa.

Marcamos um dia para a entrega das imagens. Para isso, os alunos foram auxiliados na produção de sua proposta e a melhor forma de entregá-las definitivamente. Após a finalização do trabalho, o grupo de professores passou a confeccionar um painel móvel, com papel 40 quilos, destaque nas fotos e cordão para pendurá-las, pois seriam expostas nos espaços escolares, corredores, escadas e refeitório. O objetivo era dar visibilidade, reconhecimento e importância a cada um dos alunos em seu momento de trabalho. Dessa forma, o aprendizado socioemocional traria desenvolvimento em áreas não acadêmicas, além de aproximar os estudantes, enfatizando assim a conectividade, a empatia e a proposta de reconhecer o protagonismo de nossa comunidade estudantil com foco nas melhores escolhas para si e para seus pares (imagem 5).

Imagem 5: **Roda de Conversa**



Foto dos autores

Atividade disciplinar de matemática

Ao elaborarmos as atividades disciplinares de matemática, procuramos primeiramente estabelecer quais contribuições os conhecimentos matemáticos poderiam oferecer para o entendimento e resolução dos problemas relacionados aos temas geradores, propostos para cada trimestre letivo. Também buscamos apresentar atividades contextualizadas a partir do cotidiano doméstico, do mundo do trabalho e escolar e, ainda, dos conhecimentos trazidos pelos estudantes, reconhecendo esses conhecimentos como uma ferramenta fundamental para auxiliar na resolução dos problemas do dia a dia e a fim de torná-los passíveis de soluções simples, podendo ser **aritméticas**, **algébricas** e **geométricas**.

Relatos

Os relatos que se seguiram foram emocionantes, com participação muito acolhedora:

“Foi maravilhoso, eu amei... Me senti grande (rs.) como pessoa e também como profissional!”

(Paulo da turma 152 - imagem 6)

Imagem 6: **Estudante Paulo**



Foto dos autores

Ao analisarmos hoje, depois de pronto, o trabalho feito, fica muito clara a presença articulada dos seis conceitos do *Programa Jovens Construtores/Youthbuild*:

- **Aprendizado Socioemocional** – auxiliou o desenvolvimento de várias áreas não acadêmicas pelos estudantes, assim como a criação de uma corrente de aprendizado fundamental para a formação individual e coletiva;
- **Práticas Informadas sobre o Trauma** – desenvolveu segurança, bem-estar e o reconhecimento das experiências de vida de todos os estudantes, além da troca enriquecedora para a produção de todo o ativo;
- **Design Universal para Aprendizagem** – garantiu acesso a todos, pois mesmo quem não tinha celular foi contemplado com sua foto; os próprios colegas se encarregaram de agir de forma colaborativa, incluindo todos no projeto proposto;
- **Metacognição** – a partir da qual o aluno percebeu e reconheceu seu progresso ao longo do processo realizado no trimestre, o que possibilitou a captação de agentes de oficinas: alguns alunos ofereceram oficinas profissionalizantes;
- **Pedagogia Sustentada pela Cultura** – facilitou ao estudante reconhecer-se e valorizar seu trabalho com a observação de sua foto e de sua produção textual. Ele teve orgulho de sua profissão, teve orgulho de demonstrar seus conhecimentos, situação que proporcionou uma linda troca;
- **Resposta à Intervenção** – fez com que o aluno conseguisse perceber seu avanço ao longo do processo e valorizar sua identidade.

Referências Bibliográficas

- NÓVOA, António. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: NÓVOA, António et al. **Espaço de Educação, tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAPÍTULO 2

UMA JOVEM ESCOLA DE JOVENS E ADULTOS:

ATIVOS PEDAGÓGICOS
E RELATOS VINDOS
DO CEJA ACARI

Hugo Leonardo Barbosa de Oliveira

João Victor da Silva Paciência

José Silmário Macena

Márcia Elisa L. S. Rendeiro

Introdução

O bairro é Acari, mas a escola está localizada em uma região capaz de confundir qualquer GPS, tal o desenho das ruas e grandes avenidas que se estreitam entre as estações da Linha 2 do metrô Carioca: Coelho Neto, Acari, Fazenda Botafogo, Estação Rubens Paiva e Pavuna.

No esboço de um retrato: um território que se comunica como lugar de passagem para a avenida Brasil, repleto de comunidades, trabalhadores de toda sorte, um posto de saúde, diferentes facções, um hospital municipal margeado por vielas, uma quadra de samba, assim como um grande mercado popular, conhecido pelo nome de Ceasa; ao redor, uma grande fatia da população com o menor IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) da cidade do Rio de Janeiro – uma fotografia e um primeiro recorte para apresentar o CEJA Acari; uma das escolas especiais que ligam a *Educação de Jovens e Adultos* ao saber-fazer das políticas públicas educacionais que, uma vez idealizadas em âmbito nacional, ganham vida nas redes municipais de ensino.

No propósito de endossar experiências que futuramente enriqueçam ainda mais a caminhada, registramos aqui², como ativo pedagógico, as trilhas formativas já percorridas com os nossos jovens, no esteio de um ‘fundamental’ e básico aprendizado. Nossa perspectiva, como professores do segmento em questão, é a de que seja possível oferecer múltiplas leituras do mundo e garantir que, como cidadãos, todos tenham direito de escolha e de que essa escolha abranja horizonte e horizontes no plural.

O ano de inauguração é 2020. E, no curso dos dias, ela coincide com uma combinação de crises produzidas pelo advento da Covid-19, uma pandemia que obrigou o mundo a se perguntar: “*como vivemos?*”; “*temos domínio sobre a natureza?*”; entre tantas lições, como as que são citadas por Edgar Morin (2021), no livro: *É hora de mudarmos de via – as lições do Coronavírus*.

Um momento que nos obrigou a identificar as desigualdades sociais no isolamento, considerando, por exemplo, a importância de serviços como os dos coletores de lixo, entre as profissões mais expostas; a precariedade e a diversidade nas gestões da pandemia no mundo, sobretudo no Brasil, o olhar sobre a ciência e a medicina, percebendo que ambas precisam caminhar sempre juntas, sem certezas absolutas, mas com espaço para novas descobertas e a urgência das vacinas, tão ameaçadas por teorias da

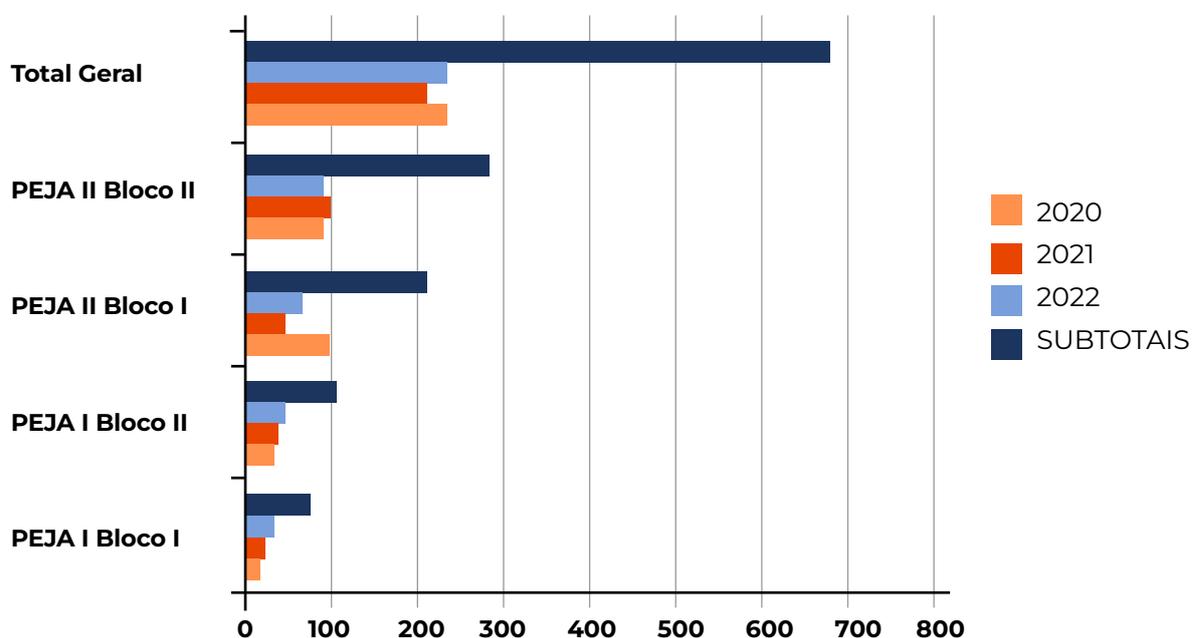
²Optamos por uma escrita única, mas participativa, a fim de contemplar de modo mais legítimo a narrativa dos nossos ativos pedagógicos, todos costurados de modo multidisciplinar; sendo importante lembrar que as ações aqui referidas estão inseridas no cotidiano do coletivo de professores do Ceja Acari, diurno e noturno.

conspiração e falsas informações. Em meio a esse embaraçoso processo de quebra de paradigmas, nasceu a unidade educacional: Ceja Acari, na sexta coordenadoria de educação, parte dessa grande rede de escolas da cidade do Rio de Janeiro.

Esse relato não se destina a uma lista de adjetivos elogiosos sobre a representação da UE no espaço em que está inserida, como parte aparentemente tão pequena dentro de uma grande estrutura, mas uma tentativa de refletir sobre o processo formador de uma escola, surgida das injunções de incertezas, do ir e vir, de intervenções na vida dos primeiros alunos, professores e funcionários, em um quadro social de grande vulnerabilidade emocional que nos fez reclusos, interrompendo uma ideia de cotidiano e de rotina escolar, quando ela ainda sequer havia sido consolidada.

Uma economia de necessidades especiais fez com que a escola se organizasse para a produção e disponibilização de um material pedagógico para uso remoto, que logo se mostrou qualificado como conteúdo, mas não tão eficaz no alcance de todos os alunos, considerando a realidade local. Apenas em 2021, voltamos às práticas presenciais de modo mais concreto, tímidas inicialmente, mas que, gradualmente, nos turnos manhã e noite, permitiram a construção de uma rotina escolar no cenário da EJA.

Figura 1 – Alunos atendidos pelo Ceja Acari desde 2020



Produção dos autores

Figura 2 – **Fachada do prédio** – no entorno registramos a existência de outras unidades escolares, sendo o Ceja Acari a única a oferecer a modalidade EJA também no horário diurno



Arquivo dos autores

Ganhamos asas e chão. Dois anos depois, a escola (com uma gestão jovem e dedicada) segue firme o seu caminho identitário. Para o território, significativamente, já é associada, entre a população circulante, à inclusão e aos sonhos daqueles que por inúmeras razões têm grandes lacunas de escolaridade ou não puderam estudar.

Na perspectiva de uma pedagogia sustentada pela cultura, levantamos algumas das muitas ações e práticas pedagógicas que têm sido adotadas, acenando como aprendizado também para o corpo docente, uma vez que as ações em EJA nunca funcionam como mão única.

Da pandemia à utopia – Design Universal para Aprendizagem e Metacognição

Boaventura de Sousa Santos (2021) aponta para a ideia de que o futuro começa agora e, por agora, entenda-se século XXI, no limiar de um período traumático, à sombra de um vírus que não foi vencido, soando como uma ameaça intermitente, mas que no seu aspecto desafiador nos empurra para uma pedagogia de escuta, transformadora do real, da escola como espaço de uma democracia dos corpos, como *locus* de ciência, sobretudo as ciências humanas, uma vez que essa tem sido a grande utopia: humanizar a nós mesmos e salvar o planeta.

No bojo do conceito de cultura, esse imenso guarda-chuva que comporta tantos e volumosos significados, nossos planejamentos têm primado por uma preocupação

com a identidade dos nossos alunos, no esforço para que se reconheçam como parte de um lugar e com liberdade para conhecer e circular entre tantos outros. Um exercício de exploração que envolve a apropriação, o uso de alguns materiais em sala de aula e também aulas-passeio, a criação de espaço para narrativas e leituras, uma estrada que começa da casa do aluno para a rua, o bairro (na discussão do que é comunidade, bairro e favela), a cidade, o estado, a região, o país, o continente e o planeta.

Figura 3 – **Leitura de imagens nas aulas de História e Geografia**



Arquivo dos autores

As ações da EJA (talvez tanto quanto na *Educação Infantil*, ainda que muitos anos separem os alunos e alunas dos diferentes segmentos) guardam estreita relação com a materialidade e as ferramentas pedagógicas que inspiram as práticas refletidas.

No conjunto de trocas e compartilhamentos, no esteio dos seis conceitos do *Youthbuild*, os objetos usados em sala validam a habilidade dos estudantes. Essa percepção resulta do que temos verificado nos encontros com o CEDAPS (*Centro de Promoção de Saúde* e o *Programa Jovens Construtores*) como *metacognição* ou a estratégia desenhada no alinhamento com a ambientação pedagógica.

No diálogo entre os pares, seguimos em uma permanente tentativa de atribuir sentido ao conteúdo, de tal modo que mapas, esqueletos, lupas, globos, na condição de objetos-ferramentas, possam sustentar outras formas de visão e posicionamento diante da realidade.

Figura 4 – horizontes cartográficos



Arquivo dos autores

Figuras 5 e 6 – Esqueleto e Lupa – descoberta e curiosidade



Arquivo dos autores

No recorte dos anos de 2020 a 2022, temos experimentado significativas mudanças no ambiente da educação e de metodologias referentes a ela, o que nem sempre deu sequência à produção de resultados e metas em um panorama mais amplo. Mas é inegável que a ideia de conhecimento ganhou novos contornos com o acesso cada vez maior à web, em meio ao crescimento de aulas remotas ou da modalidade EAD. No mesmo barco, também vimos disparar distâncias e desigualdades, mesmo porque o enorme volu-

me de informações acessíveis nunca representou efetiva assimilação de conhecimento. Trata-se da civilização da superfluidez, da produção excessiva, do descarte.

Bauman (2013) afirma que em nenhuma outra época a necessidade de fazer escolhas revelou-se tão profunda, colocando em jogo a condição de incerteza, o medo de ficar para trás, o desconforto da desorientação frente à formação de novas estruturas e diante das exigências de novas habilidades (2013, p.24). Há tanto por ver que chegamos no excesso.

Boaventura (2021) também é fonte para o entendimento das razões que apresentam o nosso tempo como um especialista na criação de ausências, na percepção de uma vida ausente de sentido, em que os indivíduos nem sempre se percebem como parte de um coletivo. O que não oferece prazer, mas a angústia do “eu sozinho”, o que por si só tem produzido intolerância, ansiedade e frustração, sobretudo entre jovens, considerando, nesse caso, o proposto como recorte de uma juventude de 15 a 29 anos. Nesse sentido, temos abraçado no Ceja Acari as iniciativas que revelam as narrativas dos povos vivos, no esforço de ressaltar o que é comum a todas as tribos, aos coletivos que cantam, dançam; bem como a festa que dá voz aos povos do Brasil, alguns deles tornados invisíveis e diminuídos na prática do racismo e da xenofobia. Assim, não por acaso, optamos por trabalhar com eixos temáticos que renderam (e rendem) conhecimento e alegria.

Acari vai ao Norte e ao Nordeste – uma pedagogia sustentada pela cultura

O Nordeste e o Norte do Brasil representam regiões referenciais para a maioria dos nossos alunos do Ceja Acari. Muitos deles filhos ou netos de nordestinos e nortistas, ou ainda recém-chegados dos estados dessas regiões, saídos de pequenas cidades, de roças, e em processo de adaptação às alegrias e tristezas da grande cidade.

Um dos ativos pedagógicos que compõe a nossa trilha seguiu o caminho de um eixo temático que contempla a cultura popular, o cotidiano que marcou e ainda marca a vida de muitos brasileiros, uma viagem de pertencimento. A ideia era ir além das tradições de uma festa junina e aproveitar ações integradas, da matemática às artes. Uma exposição de trabalhos dos alunos, a contagem das origens, instalações com objetos e referências caras ao universo identitário dos alunos e alunas.

No extenso campo das tradições étnicas e culturais que envolvem os nossos alunos, festejar representa uma oportunidade de conhecimento aprimorado por técnicas de investigação que alcançam números, letramento, arte e múltiplas linguagens. A cultura escolar quase sempre procura contemplar diferentes tradições, identificando diferentes aspectos e cenários, contudo, no caso específico da formação de jovens e adultos, cuidamos para que a abordagem fosse mais participativa, sobretudo, no tocante à

exposição. Uma das aspirações do coletivo de professores é o trato da memória social, essa área do conhecimento que não se prende a uma ideia linear dos fatos, considerando a percepção dos lugares que alunos e alunas trazem dentro de si.

Nesse sentido, não é do passado que tratamos, mas do que está presente em cada um; da forma como falamos, do jeito de preparar os alimentos, das plantas e chás que foram incorporados no dia a dia. No dizer de Candau (2011), precisamos refletir sobre o processo de homogeneização cultural que afeta nossas escolas, com práticas que saiam de uma base comum eurocêntrica, a fim de não inviabilizar saberes, cores, vozes e crenças. A finalidade desse tipo de ativo pedagógico seria a de trabalhar com as diferenças, gerando cidadãos que sejam iguais diante da lei, mas consolidados no respeito e na identificação de suas origens.

Figura 07 – **Sessão de cinema; projeção do filme Auto da Compadecida.**



Card da escola

Figura 08 e 09 – **Exposição e montagem com objetos trazidos por professores e alunos**



Arquivo dos autores



Card da escola

Figura 10 – Gráfico produzido a partir dos dados sobre a origem dos alunos e alunas: amarelo norte, azul nordeste



Arquivo dos autores

No campo pedagógico, entre os alunos e alunas (e mesmo no imaginário de alguns professores) há concepções muito rígidas sobre eventos, festas e exposições. No Ceja Acari, temos tido a chance de inaugurar novas perspectivas interculturais que colocam o coletivo (alunos e professores) na condição de autores, valorizando o trabalho comum e suas especificidades, atraindo atenção para a escrita, a pintura, no desenho da riqueza da diversidade. As diferenças não são concebidas como entraves dentro do território, ao contrário, configuram-se como um diálogo possível entre diferentes visões de mundo.

A valorização positiva e o reconhecimento de diferentes habilidades entre os jovens abrem caminho para uma dinâmica escolar mais incluyente. Nesse caso, nunca seria a festa pela festa, mas a festa pelas trilhas que o festejar possibilita.

Figura 11 – **Produção dos alunos**



Arquivo dos autores

A narrativa de si – traumas e aprendizado socioemocional

Ao considerar a presença majoritária de alunos pretos e pobres no cenário da *Educação de Jovens e Adultos*, com turmas marcadas pela desigualdade racial e econômica, o Ceja é parte de uma política pública de âmbito nacional, mas que guarda as especificidades de cada território em que é estabelecida. Nesse sentido, dar vez e voz aos alunos é mais do que um preceito pedagógico, é um modo de afirmar identidades e estabelecer vínculos reais entre a escola e o aluno. A equipe de professores, sob orientação da coordenadora pedagógica, cuidou para que ganhasse papel de destaque uma abordagem multidisciplinar sobre os desafios de ser mulher no mundo e no Brasil. Mais do que uma data comemorativa, o tema em questão virou um eixo de discussões e ganhou narrativas marcantes dos nossos alunos.

No processo de construção dessas narrativas, alguns alunos foram provocados a falar das memórias das mulheres que marcaram a sua vida, em especial; uma forma de dar protagonismo às figuras familiares e, de modo mais íntimo e pessoal, serem levados a refletir sobre o alcance do feminino.

Aluna 1

Eu fui mãe nova, tinha 14 anos e ganhei meu bebê com 15 anos. Ele nasceu prematuro com 32 semanas, que é 7 meses. Ele ficou internado 3 meses, o estado dele era bem grave, pois nasceu com o pulmão fechado e bem abaixo do peso. Por eu ser muito nova e não entender muito sobre tudo que estava acontecendo, minha mãe e minha tia me ajudaram muito nesse processo com o meu filho, com as idas à UTI Neonatal. Quando ele teve uma parada cardíaca, elas sempre estiveram ali comigo, me dando força, sempre orando e falando que ele ia ficar bem e que logo logo ele estaria em casa. Foram momentos muito difíceis pra mim e agradeço muito minha mãe [...] e minha tia [...] por elas estarem comigo nesse momento difícil pra mim e pra elas também pois era o primeiro neto e sobrinho neto delas.

Aluna 2

Vou contar um pouquinho da minha História... Meu nome é [...] e tenho 31 anos. Engravidei cedo, com 14 anos tive minha primeira filha e com 19 anos eu estava grávida do meu terceiro filho. Quando fui ganhar meu filho, fiz uma cesariana com laqueadura, uma operação muito complicada. Por isso meu resguardo foi muito difícil e eu sentia muitas dores, não conseguia andar e nem levantar. Minhas dificuldades eram se abaixar, cozinhar, etc. Por conta disso, tive que pedir ajuda a minha irmã [...]. Ela me ajudava muito, dormia na minha casa, passava as madrugadas em claro comigo, me ajudava a vestir a roupa, fazia comida e até mesmo pegar meu filho no berço. E quando eu voltei a trabalhar, ela olhava meus filhos para mim. Eu agradeço muito a Deus e a minha irmã [...] que me ajudou nesse momento difícil da minha vida. Se não fosse ela, não sei o que seria de mim naquele momento difícil. Também agradeço minha mãe e minha avó que de vez em quando também ajudavam.

Aluno 3

Me chamo [...] e gostaria de falar de uma mulher muito importante na minha vida durante um período muito difícil que passei na minha vida. No ano de 2010, no mês de junho, eu fui preso. Foi um momento muito difícil e duro para mim, pois eu nunca havia passado por isso. Tive medo de ficar sem o amparo da minha família lá dentro. A minha irmã [...] jamais me abandonou e me deu muita força para eu vencer aqueles momentos e anos de angústia. Por isso, a minha gratidão eu dedico a ela por nunca desistir e ter sido o meu apoio quando eu mais precisei.

Aluna 4

O momento de dificuldade da minha vida foi eu, minha mãe e os meus irmãos ir para as ruas embaixo de sol e chuva pra pegar garrafas e latinhas no lixo pra sobreviver. Tem duas mulheres importantes na minha vida: minha mãe sempre e minha irmã. Todo tempo as duas sempre me ajudando, me dando conselhos. Melhor vó do mundo, melhor tia mundo. Me desculpa, estou sem palavras pra escrever como vocês são importantes na minha vida. Sempre serão.

Aluna 5

A mulher que no momento de dificuldade foi muito importante na minha vida foi a [...], avó da minha filha mais velha. Quando eu engravidei dela fiquei sem emprego e sem casa para morar e a [...] me acolheu na casa dela e me ajudou na minha gestação, nas consultas, com roupas para o meu bebê [...] enfim, me sustentou e supriu as minhas necessidades. Sou grata a ela por tudo o que fez por mim e por minha filha.

Aluna 6

Olá, eu me chamo [...]. Minha maior dificuldade e também as dos meus irmãos foi ter um pai alcoólatra, e que era um bom homem, porém, quando bebia mudava (ficava agressivo, sem responsabilidade e nos deixava passar dificuldade). Porém, minha mãe trabalhava bastante para nos sustentar. Com toda turbulência que ela vivia com meu pai ela decidiu ir embora. Ela esperou meu pai sair de casa para trabalhar, alugou uma casa e fomos embora sem que ele soubesse. No começo ele ficou nos perseguindo, querendo voltar, porém minha mãe muito cansada com tudo que vivemos com ele continuou seguindo em frente sem querer voltar. Assim ela continuou trabalhando para não nos deixar por dificuldades. Conseguimos mudar de vida e, por isso, sou muito grata por tudo que ela fez por mim e pelos meus irmãos, por ter sido muito forte, corajosa e guerreira. Ela sim foi a grande mulher da minha História.

Aluna 7

A minha dificuldade foi quando fiquei desempregada, já tinha minha primeira filha muito nova. Eu estava separada do pai dela, e ele também não estava trabalhando. A minha mãe me ajudava, mas não era o suficiente e chegou um momento que não dava mais para eu pagar o aluguel. Quem me ajudou foi uma amiga minha que abriu as portas da casa dela pra mim e para a minha filha morar de favor. Como somos muito amigas, fiquei morando um bom tempo na casa dela. Até que passou um tempo e consegui um emprego, aluguei

uma casa e paguei uma pessoa para olhar a minha filha para eu continuar trabalhando. Consegui ter uma vida normal novamente. Agradeço você minha amiga, não sei o que seria da minha vida sem você, e na minha história, você foi e sempre será uma amiga maravilhosa.

Aluna 8

Hoje venho falar de uma pessoa que foi muito importante no momento mais que precisei: minha avó. Quando fui abandonada pelos meus pais, ela me criou, me pegou com 4 anos de idade e me tornou a mulher que sou hoje. Foi muito difícil ter sido renegada pelos meus pais, mas o amor da minha avó era tão grande que preencheu o vazio deixado por eles. Eu só tenho a agradecer a mulher que minha avó foi, muito obrigada por ter sido tudo no momento em que eu achava que eu era nada. Te amo eternamente, minha luz.

Aluna 9

Um dia estava passando por muitas dificuldades, meus filhos não tinham o que comer e eu não sabia o que fazer. Eu ficava chorando o tempo todo sem saber o que iria dar pra eles comer. Eu já estava cansada de passar por isso tudo. Minha vida já não tinha mais sentido, mas eu orava para Deus. Pedia ajuda a Ele porque confiava Nele e não aceitava passar por isso. No dia seguinte conheci uma moça com um bom coração que adorava ajudar as pessoas. Ela tinha uma sinceridade, um amor que eu nunca vi na vida. Ela se chama [...]. Essa senhora de bom coração me ajudou de muitas formas. Ela me deu uma cesta básica que me ajudou bastante. Toda vez que preciso, ela me ajuda. Conheci através do Facebook essa pessoa maravilhosa que é um anjo que caiu do céu, com uma missão de ajudar as pessoas nos seus momentos mais difíceis. Eu queria te agradecer [...] por tudo que você ajudou e continua me ajudando de várias formas com todo amor e carinho. Eu dedico este texto a você, por você ser uma pessoa tão especial, tão maravilhosa. Obrigada por você ser amiga, companheira e mãe em todos os momentos. Que você seja sempre essa mulher guerreira, forte e especial. Obrigada [...].

Aluna 10

A mulher que marcou a minha história foi a minha mãe. Essa sim marcou realmente a minha história. Mesmo não tendo me gerado em seu ventre, cuidou de mim quando eu mais precisava de amor, carinho e cuidado. Ela se chama [...], mas pra mim era minha guerreira. Eu era tão pequenininha quando ela apareceu na minha vida feito um anjo, que o que realmente ela é. Eu tinha apenas 2 meses quando ela me encontrou e me criou com muito amor. Os anos foram se

passando e ela nunca desistiu de me adotar. Apesar da vida difícil, me deu tudo do bom e do melhor. Finalmente aos meus 6 anos ela obteve minha guarda. E assim o tempo foi passando e eu virei o xodó da mamãe. Infelizmente, pela vontade de Deus, ela já não está mais aqui. Eu continuo a amando imensamente e sou muito grata por tudo que ela fez por mim em todos os anos que tivemos juntas. Essa mulher sim me marcou muito e merece ser lembrada sempre.

Aluna 11

Olá, eu sou a [...] e vou contar um momento difícil da minha vida, se não o pior. Quando eu tinha 17 anos meu pai faleceu. Uma grande perda para qualquer filho, mas para piorar ele morreu nos meus braços. Meu pai, meu herói, sem vida nos meus braços. Nesse momento, a mulher mais importante foi minha mãe. Meio óbvio, né? Mas o que você não sabe é que até esse momento minha mãe era uma figura distante pra mim. Fui criada pelo meu pai desde os meus 2 anos. Ele foi meu pai, minha mãe, meu amigo e herói. Minha mãe, aquela figura até então ausente, me ajudou e foi uma das partes principais para me ajudar a superar aquela fase difícil. Hoje não sei como seria a minha vida sem ela, e nem o que teria acontecido comigo. Mãe, obrigada por tudo que fez e ainda faz por mim e pelos meus filhos. Você não foi uma mãe exemplar, assim como eu também não sou, pois somos falhas. Mas com toda certeza desse mundo, você se tornou a mãe que eu sempre esperei.

Aluna 12

Quando eu era pequeno perdi meus pais. Quem me criou foi minha madrinha. Com 5 anos tive tuberculose, foi minha madrinha quem cuidou de mim. Ela foi ao mesmo tempo minha mãe, e que nunca deixou faltar comida, roupa, amor, educação, etc. Agradeço por tudo que ela fez por mim, porque hoje ela não está mais entre nós.

*** * ***

Das experiências advindas da oralidade, dos relatos, rodas de conversa, narrativas de si, resulta uma rica subjetividade. Na mesma direção, podemos inferir mais análises. A função elementar da palavra, nesse contexto, está sendo compreendida como a base de uma vivência educativa. A palavra não serve apenas à psicanálise como instrumento e ferramenta, mas também (e no mesmo jogo de composição) à educação.

As escolas podem ser entendidas como comunidades, com suas próprias geografias e, nesse sentido, com seus modelos de aprendizagem, desenhados e desenvolvidos a partir da linguagem. Ao elencar aquilo que é fundamental para a formação de cada indivíduo, o ponto de partida seria a língua. Não por acaso, em *Pedagogia do Oprimido*,

Paulo Freire (1996) reconhece o modo de viver e o saber de cada aprendiz, considerando que cada um fala do que vê e de onde vê.

Para Freire, o ponto de partida para assegurar um aprendizado real seria a leitura do mundo que cada um carrega consigo; aí sim, uma vez reconhecida a sua existência, seria possível estabelecer uma viagem para o conhecimento. De outra feita, a emergência da prática de *fake-news* exige que a escola aponte caminhos na direção da responsabilização pelo que se fala (quem, o que e a fonte da informação?), no entendimento de que temas espinhosos como esse precisam estar presentes a fim de que possamos estabelecer relações éticas e verdadeiras. As rodas de conversa e os trabalhos temáticos que promovem relatos surgiram nesse cenário, de demandas provocadas pelos traumas que envolvem os nossos jovens desejosos de aprender, mas cercados de perigos e medos. Situamos essas rodas e narrativas na esfera do aprendizado socioemocional que, se é significativo e importante na vida adulta, de algum modo, mostra-se ainda mais urgente entre os jovens e seus ciclos de formação e crescimento.

Aula-passeio: sair da ilha para ver a ilha, sair de Acari para ver Acari

Uma das trilhas formativas mais significativas no bojo das experiências de aprendizado produzidas pelo nosso Ceja Acari tem sido a prática das aulas-passeio. Ela ocorre em duas vertentes diferentes, mas com propostas semelhantes: dar aos alunos a oportunidade de distanciamento do seu lugar de moradia a fim de que possam se reconhecer como cidadãos de forma mais ampla, considerando a cidade em que vivem como sua – de fato e de direito.

O filósofo francês Celestin Freinet cunhou o termo *aula-passeio* para marcar outras possibilidades de ensino fora de sala de aula. A ideia faz parte de um projeto de escola popular, aberta ao moderno e democrático; sua atuação reside no ideário escolanovista que defende uma articulação de trabalho e cooperação, um processo centrado na produção do estudante, indivíduo capaz de edificar uma cultura na interação e sociabilidade com os colegas.

A percepção de Freinet é a de que a escola deve promover o senso de responsabilidade, a cooperação, a autonomia e o desenvolvimento da potencialidade de cada um. O humanismo do filósofo é a tônica das incursões culturais fora do Ceja Acari. Nesse sentido, nasce também uma espécie de desenho de aprendizagem, supondo que a escola é uma experiência em si mesma, ainda maior que o seu espaço.

Uma das trilhas está desenhada no projeto *Nos Caminhos do Rio*– E.M. CEJA Acari: visitas aos principais patrimônios culturais da cidade do Rio de Janeiro, tendo à frente o professor Hugo Leonardo Barbosa de Oliveira. Os objetivos envolvem:

- visitar os principais patrimônios culturais da cidade do Rio de Janeiro por meio do transporte público (metrô, ônibus, VLT);
- possibilitar a compreensão do espaço da cidade como algo múltiplo e diverso, garantindo uma experiência em novos territórios que – por direito – deveriam ser vivenciados por todos os cidadãos;
- promover o acesso a diferentes leituras da cidade, considerando o Rio de Janeiro na sua dinâmica de crescimento: o que é o “centro”? O que é “periferia”? Nossos limites: Zona Norte, Baixada e Zona Sul, o que podemos identificar de comum e de diferente;
- desenvolver a conscientização a respeito da importância de valorizar e preservar o patrimônio cultural da nossa cidade;
- incentivar o retorno dos alunos com seus familiares aos locais visitados;
- possibilitar um ganho real no processo de aprendizagem através da *Educação Patrimonial*.
- reduzir o distanciamento entre a teoria e a prática, permitindo uma análise crítica da realidade a ser visitada;
- contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano: aprendizagem, conhecimento e diversão;
- promover uma maior integração com as diferentes paisagens da cidade do Rio de Janeiro, ampliando a noção de lugar;
- ser capaz de compreender criticamente a realidade através do passado, presente e futuro; valorizar os conhecimentos adquiridos anteriormente pelos alunos sobre os locais a serem visitados.

A essência do projeto, nas palavras do professor, justifica-se na grandeza da cidade do Rio de Janeiro, de fato, como afirmam os cariocas e turistas: “um lugar abençoado por Deus”. São muitas as belezas naturais e culturais da nossa cidade, como o *Pão de Açúcar*, a *Praia de Copacabana* e a *Pedra da Gávea do Parque Nacional da Tijuca*, por exemplo, sendo, não por acaso, reconhecida pela UNESCO como *Patrimônio Cultural da Humanidade* por sua paisagem cultural. É inegável também a sua importância histórica. Por ter sido capital do Brasil em diferentes épocas, a cidade maravilhosa possui riquíssimo valor histórico e cultural. Prova disso são os inúmeros patrimônios que a nossa cidade possui.

O *Jardim Botânico*, o *Instituto Pretos Novos*, o Museu da República, o *Centro Cultural Banco do Brasil*, o *Paço Imperial*, o *Centro Cultural da Justiça Federal*, o *Museu de Arte do Rio*, o *Museu do Amanhã* são apenas alguns exemplos da enorme variedade de locais de grande valor histórico e cultural. Contudo, essa riqueza parece ainda permanecer desconhecida de uma grande parte da população carioca, sentimento esse justificado quando se é trabalhado em sala de aula conteúdos relacionados à cidade do Rio de Janeiro, pois a maioria dos alunos relata que não conhece os locais acima citados, bem como outros de grande valor histórico e cultural. Nossa unidade escolar é voltada exclusivamente para a educação de jovens e adultos; muitos dos nossos alunos já estão inseridos no mercado de trabalho, fato esse que dificulta ainda mais o acesso a esses locais de grande valor histórico e cultural, uma vez que no cotidiano dessa comunidade escolar pouco tempo sobra para tal finalidade.

Além disso, o material proposto pelo *Rio Educa* (referente aos alunos da EJA, blocos: I e II), no primeiro trimestre de 2022, esteve voltado para o eixo **cidadania**. Sua elaboração e aplicabilidade envolveram a compreensão do circuito das narrativas, das transformações da república no Brasil (paralelas às da cidade do Rio de Janeiro), do meio ambiente e das lutas das classes populares na virada do século XIX para o século XX. Partindo do fato de que a significativa maioria dos nossos alunos tem um conhecimento precário da própria cidade, investimos na ideia de aliar texto e imagens reais como experiência que resulte em conhecimento. Ressaltamos que um dos princípios educativos propostos para a *Educação de Jovens e Adultos* é o espaço-tempo, uma perspectiva que defende a ideia de apresentação dos fatos do passado a partir de experiências no presente.

O projeto “*Ceja Acari nos caminhos do rio*” está ativo, com a finalidade de diminuir esse abismo que existe entre a riqueza do patrimônio cultural de nossa cidade e a realidade dos alunos da unidade escolar. Coube-nos provocar muitas questões no percurso das aulas-passeio, entre elas, a da própria percepção de patrimônio. Para viabilizar a experiência, planejada e sistematizada entre períodos do ano letivo, fez-se necessária a utilização do transporte público (metrô, ônibus e VLT). A pergunta é: como? Com que recursos?

No processo de planejamento, levamos em conta o fato de nossos alunos, em sua maioria, já estarem inseridos no mercado de trabalho. Por conta disso, decidimos utilizar o sábado como o dia ideal para visitas. O intervalo de uma visita para outra tem sido de dois meses.

O local a ser visitado é sempre escolhido pela relevância e proximidade com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Inicialmente, começamos o projeto com um grupo de 26 alunos adultos e 4 professores. Por conta da pandemia do novo Coronavírus, no primeiro momento, foram escolhidos apenas os alunos que possuíam o Certificado Na-

cional de Vacinação COVID-19. Aos poucos, os alunos foram expandindo o interesse e começaram a trazer filhos e familiares, o que de alguma forma tirou os muros da escola e expandiu a ideia de comunidade escolar.

As primeiras aulas-passeio do projeto levaram a uma avaliação diagnóstica com o intuito de saber quais eram os conhecimentos prévios dos nossos alunos sobre o local a visitar. Depois propomos que eles registrassem em seus aparelhos de telefone, por meio de fotografias, o que mais chamou a sua atenção durante a visita. As imagens registradas por eles formam um painel na entrada da escola. O nome dos alunos também identifica o autor dos registros.

Imagens - Registro das aulas-passeio



Arquivo dos autores

Christian Dunker (2020) afirma que, ao contrário da fala, a escrita é um ato solitário, em muitos momentos, a leitura também; ao escrever se escreve para um outro, fala-se consigo, o que provoca uma forma de estranhamento.

Essa reflexão se dá no momento em que tentamos descrever nossos ativos pedagógicos e trilhas educativas, no circuito de uma jovem escola, o Ceja Acari; nossa escrita e leitura estariam assim enquadradas no exercício de explicar uma existência que ainda não se deu de modo completo; é ainda jovem na rede, com uma potência a descobrir e a consolidar. Mas tal como a alfabetização, leitura e escrita acontecem na prática. Nesse sentido, todo espaço é uma sala de aula.

Referências Bibliográficas

- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. In: **Currículo sem fronteiras**, v.11, n.2, pp. 240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 15 de nov. 2022.
- DUNKER, Christian. **Paixão da Ignorância. A escuta entre psicanálise e educação**. Coleção Educação e Psicanálise, vol. 1. São Paulo: Editora Contacorrente, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via – as lições do coronavírus**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CAPÍTULO 3

O PROJETO PADRÃO DE BELEZA: OBSERVAÇÕES E APROXIMAÇÕES EM UMA TURMA DE JOVENS DA CEJA-MARÉ

Bruno Souza Norbert Costa

Introdução

Este artigo é fruto, tanto dos encontros realizados pelo CEDAPS no ano de 2022, no contexto do curso *Experiências de Professores e Professoras: Formação-Ação da EJA*, como das reflexões como professor da *Secretaria Municipal de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SME/RJ)*, recém-chegado a uma escola de *Educação de Jovens e Adultos*, localizada no bairro da Maré, Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro (CEJA Maré).

O encontro com a EJA e com a Maré deu-se em um momento de mudanças na minha carreira, após 12 anos em uma mesma escola de Ensino Fundamental regular (6º ao 9º ano), localizada no bairro do Engenho da Rainha, Zona Norte da cidade.

Assim que cheguei, percebi que a dinâmica da escola era bem diferente da que vinha trabalhando. A CEJA Maré era um espaço com poucas salas de aula (seis no total), um espaço externo bastante aconchegante, com uma grande árvore no centro, bancos e um coreto, local em que os alunos aguardavam serem chamados para as aulas com o seu professor do dia.³

Além disso, o ano letivo era distribuído em trimestres, ao invés de bimestres como no chamado ensino regular, e a ênfase das avaliações não estava nos conceitos, mas nas atividades desenvolvidas em sala, assim como em duas avaliações, denominadas *Atividade Disciplinar* (por disciplina) e a *Atividade Interdisciplinar* (por temas em comum), que acontecem a cada trimestre.

O presente texto refere-se a segunda atividade, que chamo aqui de AI, e a dinâmica acontece a partir da proposição de um tema pela equipe, que, nesse caso, foi **padrão de beleza**, trabalhado por todos os professores do turno, com um dia de apresentações que enfatizam a leitura e a escrita. Este tipo de atividade me agrada muito, porque me sinto um pouco mais livre para interagir com os alunos, além de aproveitar para experimentar atividades que abram para a livre expressão do estudante e tragam uma reflexão sobre os estereótipos que muitas vezes a instituição reproduz nas suas práticas.

Quando falo de estereótipo, me refiro a observações sobre o estilo de vida dos alunos e da comunidade, assim como do “esforço” dos funcionários da escola para levarem o conhecimento até eles. São muito comuns as falas que criticam o jeito de falar, os gestos, os gostos, os cabelos e a maneira de se portar. Quantas vezes eu ouvi e ainda ouço falas extremamente naturalizadas como bons conselhos de que os alunos deveriam deixar de ser quem são. Nesse sentido, refletia sobre os preconceitos que reproduzimos no cotidiano da escola. Por que não inverter essa lógica?

³A modalidade na Ceja Maré é semipresencial, em que parte da carga horária dos estudantes (duas horas) é realizada na escola, com a disciplina do dia (Ciências; História e Geografia; linguagens artísticas e estrangeiras) e, parte em casa, desenvolvendo atividades propostas pelos professores.

Para Bourdieu (1989, p. 124), isoladamente no cotidiano, a reação dos dominados tende a ser ou a aceitação da definição dominante sobre a sua identidade ou a assimilação (busca por omitir os caracteres estigmatizados que o distanciam da identidade dominante). Diante desse cenário, não basta apenas identificar a identidade e defender a diferença, mas buscar “a reapropriação coletiva deste poder sobre os princípios de construção e de avaliação de sua própria identidade de que o dominado abdica em proveito do dominante enquanto aceita ser negado ou negar-se (...) para se fazer reconhecer.” (Id., Ibid., p. 125)

A turma que ficou sob a minha responsabilidade, a 255, tinha uma característica bastante marcante. Praticamente todos eram jovens, entre os 16 e 20 anos, uma faixa etária com a qual eu estava acostumado a trabalhar. A exceção era uma aluna, introspectiva, que já devia ter os seus 30 anos. Analisando o comportamento da turma, percebi que eram estudantes que passavam por algo parecido com os outros da mesma faixa etária com os quais eu também trabalhava, especialmente após a pandemia de COVID-19: uma parte da turma possuía uma dificuldade muito grande de concentração, com muito uso de aparelhos de celular, além da dificuldade de concentração nas atividades propostas.

Percebi, então, que era uma turma estigmatizada na escola, devido às características apontadas acima. Talvez por isso, observei que os alunos jovens se sentiam preteridos ou não tão acolhidos em relação aos adultos, porque esses possuíam, em geral, uma relação mais “tranquila” com os professores. Contudo, tal análise não é o objeto deste texto e caberia uma pesquisa mais aprofundada para entender melhor a questão.

Como eu era um professor novo na escola, percebi uma certa curiosidade dos alunos em relação a mim, ao mesmo tempo em que ofereciam uma resistência ao meu trabalho, o que é comum em ambientes novos de trabalho com jovens.

Desta forma, expliquei para eles a dinâmica do projeto e que a minha vontade era a de que fosse um momento de construção coletiva e de prazer no desenvolvimento do trabalho, o que eu considerava interessante para mim, mas, muitas vezes, os deixam inseguros. Escolhi para disparar a conversa o texto “*Cabelo afro, cachos e tranças: conheça minas que exaltam a beleza negra nos bailes funk da Zona Sul de SP*”, que falava sobre os estilos de jovens frequentadores de bailes funk, justamente questionando o padrão estabelecido.

Assim, propus que eles saíssem pelo bairro registrando imagens dos estilos de pessoas que frequentam os espaços deles. A ideia aqui era trabalhar não apenas o estilo, mas os lugares de afeto dos alunos. Aqui acredito que este trabalho dialoga com o conceito *Youthbuild* da *Pedagogia sustentada pela cultura*, que parte da ideia de uma

construção de currículo e atividades da escola, baseada nas histórias, cultura e identidade dos próprios estudantes.

Interessante pensar esta proposta de trabalho a partir dos conceitos de estratégias e táticas de Certeau (1994). Sob essa perspectiva, as primeiras correspondem a um cálculo de relação de forças empreendido por um sujeito detentor de algum tipo de poder que, por esta via, “(...) postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 1994 [1980], p. 46).

As táticas, por sua vez, são apresentadas pelo autor como ações desviacionistas, as quais geram efeitos imprevisíveis. Em oposição às estratégias – que visam produzir, mapear e impor – as táticas originam diferentes maneiras de fazer. Resultam das astúcias dos consumidores e de suas capacidades inventivas, possibilitando aos atores escaparem às empresas de controle e tomarem parte no jogo em questão. Elas habitam o cotidiano da cultura ordinária, instância em que são desenvolvidas as práticas e as apropriações culturais dos considerados “não produtores”.

Desta forma, a proposta da atividade era, em primeiro lugar, “quebrar o gelo” entre mim e os estudantes, pois é muito difícil chegar a uma nova escola para trabalhar e dar continuidade ao trabalho de uma professora à qual já estavam familiarizados. Paralelamente a isso, proporcionou-me observar um pouco mais de perto a dinâmica da escola e dos alunos e o cotidiano da comunidade que apenas conhecia à distância.

Um outro aspecto importante dessa proposta de trabalho refere-se a uma perspectiva mais pautada pelo protagonismo dos alunos, assim como na inversão da lógica do professor que leva os conhecimentos e as atividades aos alunos. Há um trecho bastante interessante do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, que me inspirou ao longo da minha trajetória como professor, nas reflexões do mestrado e que reproduzo aqui:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar condições para que os educandos em suas relações sejam levados à experiências de assumir-se. Como ser social e histórico, ser pensante, transformador, criador, capaz de ter raiva porque capaz de amar. A questão da identidade cultural não pode ser desprezada. Ela está relacionada com a assunção do indivíduo por ele mesmo e se dá, através do conflito entre forças que obstaculizam essa busca de si e as que favorecem essa assunção. Isto é incompatível com o treinamento pragmático, com os que se julgam donos da verdade e que se preocupam quase exclusivamente com os conteúdos (FREIRE, 1998, p.16).

O Desenrolar do Projeto

Uma vez explicada a proposta e distribuídas as tarefas, os alunos saíram então com a incumbência de trazer os registros. A minha expectativa era a de que eles registrassem não apenas o *look* de amigos e parentes, mas também belas imagens do território e de seus lugares de afeto, trabalho que gosto muito de fazer, articulando cultura, território, memória e história.

Contudo, o retorno dos estudantes, em sua maioria, foi inesperado, como muitas das atividades escolares que são propostas. Ao invés de trazerem as imagens de outras pessoas e de seus lugares de afeto, muitos alunos fizeram fotos de si próprios e de amigos, o que suscitou muitas reflexões deles e minhas também.

Em um primeiro momento, argumentaram sobre o receio de tirar fotos em espaços públicos da favela, devido a uma regra do tráfico que não vê com bons olhos o registro aleatório de imagens, situação que prontamente compreendi e aceitei o argumento. Entretanto, o desenrolar do projeto apontou para outras questões importantes, como apresentarei mais à frente.

Imagem 1 – Estilo



Montagem da aluna ME

A imagem 1 foi feita pela aluna que chamarei de ME. Ela fez a fotografia de um amigo e me explicou que o escolheu por achá-lo muito estiloso, especialmente por conta da roupa e dos cabelos. O estilo dos cabelos foi o ponto mais importante em vários registros, o que mostrou a importância que vem ganhando o debate sobre estética dentro e fora das favelas.

Eu havia pedido também que escrevessem uma legenda sobre o que consideravam como beleza ou pedissem às pessoas fotografadas que o fizessem. Na legenda acima, percebe-se a importância que a apresentação e o estilo das roupas têm para eles, fortalecendo a sua autoestima, dentro e fora da favela, sem deixar de lado a origem, como no trecho “mas a vida não é um morango”. Essa questão é percebida, muitas vezes, nos artistas de que eles gostam. Na música “X1”, Mc Cabelinho (o *Little Hair* na música), um dos principais expoentes do Funk/Trap nacional, inicia a música com a seguinte mensagem:

*Ela sabe quem é o Little Hair
Diz aí quem não sabe, né?
Duvido que não sabe
Fala a verdade, que fiz com jeitinho e é isso que te fez ficar
Tu fez melhorar meus tempos de crise
Do seu lado eu tô chique
Meu cachê tá valendo, sim, um preço de um Volvo
Investindo meus bens, empilhando ouro
Me sinto tão bem, bonito e gostoso
Tô rico também, favela no topo*

Essa dimensão da estética, autoestima, estilo e empoderamento se encontra na próxima imagem que destaco abaixo:

Imagem 2 – Aceitação



E

Registro da amiga da aluna

“As pessoas deveriam parar de se importar com a opinião de terceiros, se aceite, se ame... Demorei 11 anos pra aceitar meus cachos, sempre ouvia piadas em relação a eles, mas eu digo e repito!! Assumir meu cabelo natural foi a melhor decisão da minha vida”

Aqui o registro também foi de uma amiga da aluna E. Observando no fundo o morro com as casas e os fogos de artifício, pode-se inferir que o registro foi feito na virada de ano. Não era uma foto atual, mas trazia elementos importantes. Aqui também está presente a ênfase no estilo das roupas e dos cabelos que a personagem da foto reforça na legenda. No caso dos cabelos, ela ainda traz a necessidade de afirmação dos cachos, assim como o doloroso processo de aceitação do cabelo, reforçado pela perseguição que a sociedade tenta impor ao crespo.

No texto inicial, lido em conjunto com os alunos para problematizar o assunto padrão de beleza, uma entrevistada, frequentadora de bailes em SP, afirma:

O relato de Gabrielle representa várias manas pretas durante o processo de construção da autoestima, quando o sistema impõe outros ideais, mas mostra também o quanto é libertador entender a própria beleza. “Gosto de colar com meu pessoal pra dançar e me tirar do stress. Sou trancista e trabalho muito, não vejo a hora na semana de chegar o final de semana para ir para o Dz7”, comenta.

Imagem 3 – Cabelo



Arquivo do autor

Nesta imagem 3, o aluno M. trouxe uma foto de si mesmo, enviada pelo aplicativo *WhatsApp*. Aqui, novamente, percebem-se elementos em comum nos registros feitos pelos alunos: autoestima, cabelos e estilo. O que me chamou a atenção foi o trecho “cabelo na régua”, tendência de pequenos salões surgidos nas favelas e arredores, com cortes masculinos, caracterizados pelo traçado geométrico e desenhado, que conquistou boa parte dos jovens de classe média das grandes cidades, apesar de ter sido estigmatizado por boa parte da sociedade quando surgiu. Outro destaque importante na legenda é a afirmação do corpo do aluno como gordo e o orgulho de ser quem é.

Para o dia da apresentação, foi produzido um varal, localizado no coreto do pátio da escola, que receberia as fotos impressas, presas por pequenos pregadores.

Imagem 4 – Exposição Montada



Foto: Rafael Daguerre

“Exposição montada. No primeiro plano, veem-se os argumentos da intervenção e o nome dos alunos que participaram dela. Ao fundo, desfocado, encontra-se o varal com os cartões pendurados com as fotos e a legenda.”

Um fato interessante ocorreu no momento da apresentação: os alunos que assistiam às falas começaram a retirar os cartões com as fotografias do varal e passaram a ler as legendas no microfone da escola, gerando boas risadas, mas também aplausos dos estudantes e da equipe. Acredito que os alunos tenham se orgulhado muito do trabalho desenvolvido e deles próprios, porque, no final do evento, vários deles vieram até mim, pedindo para ficarem com os cartões. Além disso, na própria conversa que tivemos após o evento, os estudantes relataram a satisfação que tiveram em participar do projeto, expondo os seus registros para a escola.

Considerações Finais

Paulo Freire narrou uma história que viveu em que o gesto de aprovação de um professor, diante de toda a insegurança da juventude, além da opressão que sentia na escola, significou muito para ele quando aluno. Significou tanto que, anos depois, descreveu com detalhes o que ocorreu. Em uma passagem, afirmou:

Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre o que teríamos de refletir seriamente. É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência do que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase que exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. (FREIRE, 1998, p. 17)

Desta forma, acredito que a experiência relatada no texto me levou à reflexão sobre a chegada a uma nova escola, a um novo território e também sobre estratégias de aproximação com os alunos, especialmente, com os mais jovens.

Nesse projeto, que é consequência de experiências anteriores que me levaram a defender uma dissertação de mestrado no ano de 2018, procurei trabalhar dimensões que englobassem autoestima e protagonismo dos alunos, bem como a visão crítica sobre o assunto em questão, a partir do olhar dos próprios alunos e da comunidade em que vivem, abordando questões como cultura local e território.

Tudo isso foi feito pelos estudantes, com os seus aparelhos de celular, e o retorno ocorreu nos debates sobre moda e favela, cabelos crespos, gordofobia, entre outros. Além disso, acredito que o processo tenha gerado uma aproximação com os estudantes e com a escola, o que possibilitou também novas abordagens e saberes para o trabalho no ambiente escolar.

Referências Bibliográficas

- BOURDIER, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa, Difel/Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- KONDZILA. **Cabelo afro-cachos e tranças mulheres pretas são a chave do empoderamento estético nos bailes funk de São Paulo**, 2020. Disponível em: kondzilla.com. Acesso em: 20/04/2022, mês e ano.
- CERTEAU, M. **“Caminhadas pela cidade”** (pp.169-182) IN: A invenção do cotidiano. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREIRE, Paulo. Texto I. **“Ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural”**. [S.l.], Capacitação Pedagógica, jul. 1998

CAPÍTULO 4

VIDAS NEGRAS IMPORTAM: IMAGENS E CORPOREIDADES NO LETRAMENTO RACIAL COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Andreza Cristina Rangel Prevot

Quais corpos, quais corporeidades, quais histórias na EJA?

“Na escola, em qualquer instituição educativa, na universidade, o jogo perverso da exclusão, da discriminação, da despotencialização de corpos é perceptível, principalmente quando esses corpos não correspondem aos ‘corpos padrões’, que se confundem em gênero, cultura e cor com os euro-norte-americanos.” (Azoilda Trindade, 2002)

Em março de 2018, fomos convidadas, estudantes e professoras⁴ do CEJA Maré, para participar da atividade “Giras de Zó”, que aconteceria no *Museu da Maré*.⁵ Foi meu primeiro encontro com o pensamento, história e afetos da professora, pesquisadora e militante do movimento negro no Brasil, Azoilda Loretto da Trindade.

Naquele ano, algumas outras professoras, pesquisadoras, militantes dos movimentos negros e companheiras de “Zó”, construíram, em comunidade, uma justa e necessária homenagem por sua passagem dois anos antes⁶. Com a professora Janete Ribeiro, conhecemos alguns dos passos, travessias e andanças de Azoilda na luta pela educação e pelas relações étnico-raciais. Nesta atividade, que tinha por objetivo “distribuir Azoilda”, compartilhamos os *Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros* (TRINDADE; BRANDÃO, 2010). Na partilha, fomos provocadas e provocados a refletir com reencontros e “ouviduras” de histórias e memórias, com a assunção e valorização dos saberes, da ética e da civilização que formam as histórias de vida de nossos estudantes negras e negros.

No encontro com Azoilda, dois ensinamentos passaram a movimentar minhas ideias e planejamentos de aulas com os estudantes jovens, adultos e idosos. A professora Janete nos apresentou os *Valores* no desenho - a mandala dos *Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros*, assim como trouxe muitas imagens (fotografias e vídeos) de “Zó”; desenho e imagens coloridas, imagens de fazeres que comunicavam compromissos, “orgulho e alegria”. Nas imagens e no desenho, os corpos e o valor *corporeidades* dançavam diante dos meus olhos, provocando perguntas e indagações sobre minhas práticas com os estudantes da *Educação de Jovens e Adultos*.

⁴Na maior parte do texto, escrevo professora no feminino, para assumir e valorizar a composição do magistério no Brasil, constituído, em sua maioria, por mulheres. Assumo, dessa forma, um dos *movimentos necessários às pesquisas com nos/dos/com os cotidianos em educação*, proposto por Nilda Alves (2015), o movimento *Ecce Femina*.

⁵O Museu da Maré, museu social fruto de ações políticas, culturais e pedagógicas engendradas pelo Centro de Ações Solidárias da Maré (CEASM), foi inaugurado em 2006 e fica localizado bem próximo ao Ceja Maré. As relações entre o museu e a escola não se limitam apenas à sua proximidade. A escola vem, ao longo dos anos, buscando interlocuções com o museu e vice-versa. Nessas interlocuções, a escola esteve presente numa série de atividades, mostras de cinema, debates e exposições.

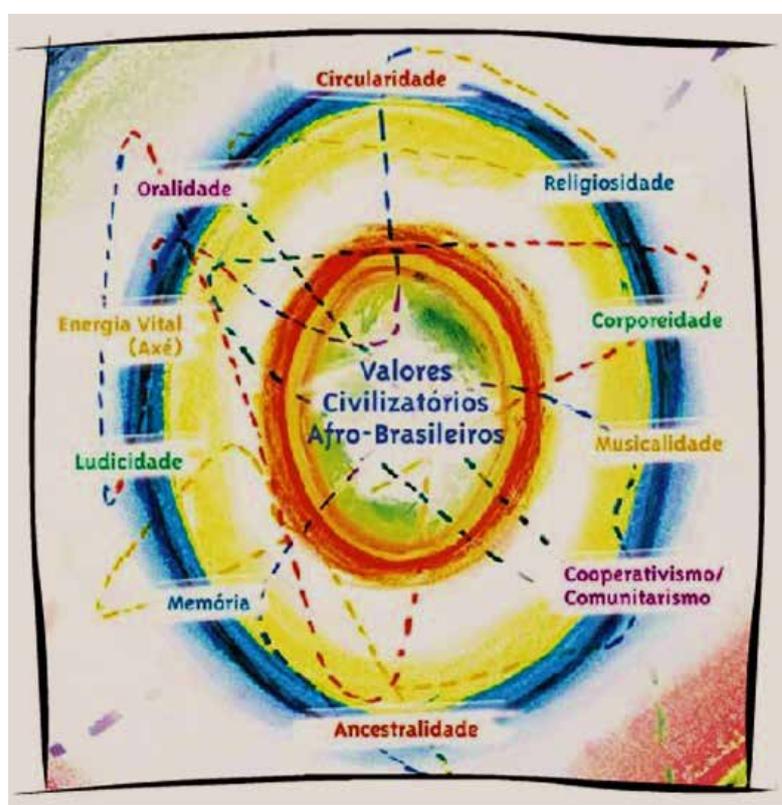
⁶<https://blogueirasnegras.org/giras-de-zo-chegancas-que-vem-de-longe>. Acesso em 13 de novembro de 2022.

Figura 1 – Atividade “Giras de Zó” no Museu da Maré
Postada na Rede Social da Rede de Museologia Social do Rio de Janeiro



Registro da autora

Figura 2 – Mandala dos “Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros”, por Azoilda Loretto da Trindade



Programa “A Cor da Cultura” - Azoilda Loreto Trindade - Fundação Roberto Marinho

Com experiência da “Gira”, que na leitura *larrosiana*, “toca, afeta, passa” (LARROSA, 2021), começo a me perguntar como eu entendo esses corpos e corporeidades, como eles aparecem nas práticas; se aparecem; e se nomeamos também nossos corpos, os corpos de professoras com as práticas pedagógicas, quando *ensinamosaprendemos*⁷ relações étnico-raciais? Aprendo também que precisamos refletir sobre e com as imagens que compartilhamos. Quais imagens privilegiamos quando queremos: denunciar as discriminações raciais, o racismo; e anunciar os valores, as histórias de vidas, as conquistas, lutas e resistências invisibilizadas pelos *epistemicídios* de uma história eurocêntrica, colonial e patriarcal que se pretende única? (ADICHIE, 2019).

bell hooks (2020) problematiza nossa formação de professoras a qual reforça a separação entre corpo e mente e, portanto, reforça os silenciamentos dos corpos. Somos formadas assim, para *conter* nossos corpos e os dos estudantes, além de assumir o conhecimento como algo que passa por fora de nós. No contraponto da dicotomização corpo, mente e conhecimentos, hooks valoriza o movimento de *escuta dos nossos corpos*, pois

Antes das palavras serem ditas em sala de aula, nós nos encontramos como corpos. Lemos uns aos outros pelo olhar. Como professores, somos o ponto focal do olhar coletivo antes de palavras serem ditas. Nossos estudantes olham para nós e imaginam o que nosso corpo tem a dizer sobre quem somos e como vivemos no mundo. Nós também enxergamos nossos estudantes como presenças corporais. Ainda que toda a nossa formação como professores nos incentive a agir como se não tivéssemos corpo, a verdade de nosso corpo dialoga conosco. Ser acontece a partir do corpo. E, se escutarmos nosso corpo dentro da sala de aula e fora dela, aprendemos mais formas de nos relacionarmos uns com os outros. (hooks, 2020, p. 231)

Ouvir nossos corpos requer um esforço de nos *pensarmosolharmos* com os movimentos de *aprenderensinar* como presenças corpóreas e subjetividades racializadas. Com Lia Schucman (2014), aprendemos a importância de nos entender como subjetividades formadas nas estruturas racializadas, e que, para *aprenderensinar* relações étnico-raciais, essas estruturas racializadas precisam ser tensionadas por epistemologias, teorias, práticas, literatura, cultura, imagens que valorizem nossas histórias afro-brasileiras.

Nesse sentido, a fim de pensar nossa formação para a educação e relações étnico-raciais, precisamos entender que nossas práticas são racializadas, porque somos

⁷As pesquisas no campo de estudos com os cotidianos na educação, campo problemático em que venho aprofundando teórica e metodologicamente minhas ideias e minhas escritas com as escolas, propõe pensarmos os processos enredados, por isso a escrita conjunta e em itálica demarcando esse movimento.

todos sujeitos racializados, não apenas nossos estudantes negras e negros. Precisamos, assim, entender o papel de cada um na transformação, no aprendizado antirracista e nas lutas emancipatórias. Quando “*tomamos posição de nosso racismo latente, podemos assumir processos de desidentificação com os significados racistas*”. (SCHUCMAN, 2014)

Na assunção dos processos formativos que podem nos *desidentificar* com o racismo e, portanto, construir práticas antirracistas, proponho indagar sobre como caminhamos com o letramento racial em nossas escolas. Entendendo o letramento racial como movimento pedagógico que nos alfabetiza teórica e metodologicamente para pensarmos a educação e as relações étnico-raciais.

Ouvimos nossos documentos⁸ *suleadores* (FREIRE, 2021) que orientam, formam a base da educação em nosso país? Tecemos diálogos entre tais documentos, legislações, diretrizes e planos com as pesquisas produzidas no campo das relações étnico-raciais? Buscamos formação dentro e fora das escolas? Ouvimos os estudantes negros e negras e os enxergamos enquanto sujeitos socioculturais? Afirmamos e assumimos que a “EJA é negra”? O que fazemos com tal afirmação?

“Vidas negras importam”: vidas negras na EJA

Na segunda temporada do “*Diálogos da EJA*”⁹, a professora Rachel Nascimento, integrante da *Gerência de Relações Étnico-Raciais* (GERER), da *Secretaria Municipal de Educação* (SME), propôs uma comparação entre as declarações de pertencimento racial de estudantes matriculados na rede municipal do Rio. Nessa comparação, as escolas exclusivas da *Educação de Jovens e Adultos* como CREJA e CEJAs¹⁰ podem apresentar um percentual quase 20% superior ao das escolas do ensino regular em relação ao

⁸A Lei 10.639/2003 institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB, Lei 9394/1996. Resolução e Parecer CNE/CP 1 e 3/2004 que propõem diretrizes curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras. Lei 11.645/2008 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas em 2009.

⁹Diálogos da EJA compõem o programa de formação continuada para professores do município do Rio de Janeiro, oferecido de forma remota pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) e Escola de Formação Carioca Paulo Freire (EPF). Disponível no Canal MultiRio no Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fsu2yMHsT-A>. Último acesso em 7/8/22.

¹⁰O CREJA é o Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos do município do Rio. Além de se constituir como política pública de formação continuada e referência na discussão curricular da EJA, funciona como escola exclusiva, semipresencial e a distância, com duas horas diárias de escolarização, assim como as duas outras escolas exclusivas do PEJA, os CEJAs Maré e Acari.

quantitativo de estudantes declarados ou que se declaram negros e negras. Enquanto em toda a rede o percentual de estudantes negros perfaz 53,74%, nas escolas exclusivas da EJA, esse número pode chegar a 69,2% do total de matrículas.

No CEJA Maré, os mesmos dados de declaração de raça e cor confirmam o levantamento apresentado por Rachel Nascimento. Entre os 391 estudantes matriculados no CEJA, no primeiro trimestre de 2022, 104 se declaram brancos, 58 pretos, 216 pardos, 1 amarelo, 1 indígena e 11 não declaram.¹¹ O percentual no CEJA chega à marca de 70,7% de estudantes negros, considerando a classificação do *Instituto de Geografia e Estatística* (IBGE) sobre a soma entre pardos e pretos na avaliação do pertencimento racial.

Com a própria Rachel Nascimento, aprendo a olhar para esses dados com mais perguntas e a suposição de que o pertencimento racial na EJA seja ainda maior que 70,7%. Parte significativa dos estudantes que chegam às turmas da EJA no município do Rio são egressos da própria rede, ou seja, foram matriculados na rede e, em algum momento, tiveram seu acesso à educação negado. Ao retornarem para a escola, na modalidade EJA, suas fichas de matrícula são as mesmas de quando foram matriculados quando crianças, e, provavelmente, foram preenchidas com heterodeclaração pelos agentes das secretarias e/ou pelos responsáveis. Existe um número grande de fichas de matrícula sem declaração. Será que esses estudantes que retornam às escolas na EJA respondem, ou melhor, são questionados acerca de seu pertencimento racial ou esses dados são invisibilizados?

“Vidas negras importam!”

“A EJA é negra!”

Reafirmar que a “EJA é negra”, segundo a provocação de Nilma Gomes (2011), precisa ser uma ação que comporte dois movimentos: desinvisibilizar os sujeitos que a compõem; e, possibilitar a produção de práticas que dialoguem e valorizem as histórias desses estudantes.

Esse texto tem como objetivo provocar olhares e leituras *desinvisibilizadoras* das corporeidades negras na EJA. Com o relato de uma prática que buscou tecer diálogos

¹¹Informações coletadas no Sistema 3.0, sistema da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro que reúne dados dos estudantes matriculados.

¹²*Black lives matter* foi a hashtag usada por três mulheres negras norte-americanas para protestarem nas redes sociais contra a absolvição de um homem branco acusado de assassinar um jovem negro no ano de 2014 nos EUA. Ao compartilhamento da hashtag seguiu-se uma importante onda de protestos de ruas contra a violência policial e injustiças que acometiam e acometem a população afrodescendente norte-americana. Em 2020, assistimos uma nova onda de protestos contra a violência policial estadunidense após o assassinato, por sufocamento, de George Floyd. As manifestações antirracistas ganharam as ruas de várias cidades no mundo. No Brasil, as manifestações ocorreram a partir de junho de 2020, organizadas por coletivos de favelas, que denunciavam as operações policiais em tempos de pandemia e a vulnerabilidade da população negra diante do avanço do vírus e da política negacionista por parte do governo; o caso do menino Miguel, abandonado pela empregadora de sua mãe em Recife, motivou muitas pessoas a irem para as ruas denunciar o racismo.

entre os interesses dos estudantes jovens sobre as histórias que movimentaram corpos negros nos anos pandêmicos de 2020-2021, durante as manifestações “*Black Lives Matter*” e “*Vidas Negras Importam*”¹², busquei e busco encontrar caminhos para atravessar com os estudantes as denúncias das desigualdade, os anúncios e as possibilidades, “escovadas a contrapelo” (BENJAMIN, 1993), para resistir e construir uma sociedade com equidade racial, uma sociedade democrática.

Letramento racial com os cotidianos: imagens, fotografias, narrativas e rodas de conversas

“É o negro voltando o olhar para si mesmo, buscando no fundo da alma um lampejo de orgulho e alegria que se transformam em essência da beleza de sua humanidade, desde dentro para desde fora.” (JANUÁRIO GARCIA, 2020)

Há muito tempo, na verdade, desde meus primeiros tempos como professora na educação básica, os estudantes interessam-se por saber tudo aquilo que comunico quando chego a uma sala de aula. Costumo dizer que eles reparam em tudo, olham e tentam decifrar, perguntam sobre a roupa que visto, porque cortei e/ou pinte o cabelo, onde comprei o anel, se gosto mais de tênis ou sandália, por que não uso batom ou por que uso calça rasgada. Também fazem propostas como: “- *Professora, você devia parar de roer unhas, tem remédio pra isso!*”; “- *Professora, você devia fazer uma tatuagem colorida!*”

Seguindo as problematizações de bell hooks, muitos estudantes parecem *ler nossos corpos*, são afetados pelas nossas imagens, dialogam com os elementos que trazemos conosco para as salas de aula. As tatuagens têm sido assunto que rende nas aulas com a EJA, sobretudo, com as juventudes. A última tatuagem que fiz é colorida. Talvez a tenha feito depois de muito ouvir dos estudantes que minhas figuras eram só pretas e cinza. Conto essa história para pensar sobre o quanto nossas imagens e corpos conversam uns com os outros, e como podemos aprender nos observando e assumindo que nossos corpos têm histórias para contar.

A prática pedagógica com a qual caminho na construção desse texto e dessas reflexões foi planejada a partir do diálogo entre os interesses dos estudantes a respeito das manifestações “*Black Lives Matter*” e algumas indagações sobre o meu corpo e o movimento de outros corpos representados em fotografias que chegam aos estudantes por variadas redes da internet.

Além da tatuagem colorida, tenho desenhado em meu pulso um punho cerrado, uma imagem pequena de um punho com outro menor dentro; os dois punhos forman-

do o espelho de Vênus. É um símbolo produzido por um coletivo feminista de mulheres mães do Rio de Janeiro, chamado *Mães e crias na luta*. Sempre que perguntavam, contava essa história da *tattoo*. As mulheres, sobretudo, mães, interessavam-se por cada detalhe do desenho, perguntavam o motivo pelo qual eu havia feito, se eu fazia parte do coletivo, quais eram as lutas dessas mães.

Desta vez, a leitura da tatuagem veio com referência a imagens que os estudantes *liam no mundo* (FREIRE, 1989), na TV, nas redes sociais. Alguém me perguntou por que eu tinha tatuado o símbolo da luta dos negros dos Estados Unidos no meu pulso. Eu respondi contando a história da tatuagem, mas perguntei que luta era essa? Ou melhor, quais lutas eram essas e pelo que negros e negras lutavam? Eles lutavam só nos Estados Unidos? E quais imagens ele havia visto para relacionar a tatuagem do punho às lutas? A resposta veio em forma de imagem. Num piscar de olhos, um estudante me mostrou a foto de um jogador de futebol brasileiro erguendo o punho esquerdo para comemorar uma vitória. Se tratava do jogador brasileiro Taison comemorando o gol que realizou pelo seu time o Internacional contra o Flamengo. O jogador ergue seu punho realizando um ato antirracista.

No outro piscar, o estudante me mostra uma foto de um cartaz escrito “Vidas Negras Importam”, com o punho desenhado ao lado. Eu continuo com mais perguntas. Indago por que ele está afirmando ser essa *luta do punho* uma luta dos negros nos Estados Unidos, se as fotos que traz, são de um brasileiro e um cartaz escrito em português.

Nosso diálogo e nossas indagações foram o ponto inicial para planejar uma atividade de roda de conversa com imagens que nos contassem as histórias dos punhos negros cerrados nos Estados Unidos e no Brasil. A partir daquelas duas imagens, selecionei um conjunto de outras que passeavam pela história da luta pelos direitos civis da população negra estadunidense, pelas manifestações nos eventos esportivos no Brasil e no mundo, chegando aos movimentos negros em nosso país e as mais recentes manifestações (protestos de rua) antirracistas.

Todas as imagens foram reproduzidas por meio de datashow e apresentadas no quadro da sala de aula. As imagens não traziam legenda. À contemplação de cada uma, seguíamos uma conversa sobre *versentir* (ALVES; CHAGAS; MENDONÇA, 2019). A proposta era trocar ideias sobre o que nos afetava em cada fotografia. Essas ideias podiam ser faladas, trocadas oralmente, ou escritas nos cadernos. Quando terminamos o movimento de observação e troca de nossas percepções, compartilhei a legenda de cada imagem, contando um pouco de sua história.

Na roda de conversa sobre as imagens, surgiram muitas relações com as histórias de vida dos estudantes: a falta de oportunidade de realizar visitas a museus e interagir com imagens e obras de arte (a primeira fotografia era uma obra exposta num museu);

a lembrança de algumas manifestações de rua na Maré, como as manifestações que ocorreram durante os jogos da Copa do Mundo em 2014; os coletivos de mulheres, as diferentes formas de solidariedade na comunidade entre grupos de mulheres e mães, sobretudo os movimentos de mães em virtude dos assassinatos de seus filhos; a violência policial nas comunidades do Rio e suas consequências com desaparecimentos, homicídios, operações e encarceramentos da população negra e favelada; a valorização da estética negra na relação entre os Panteras Negras e os colegas que usam tranças e black powers; o esporte como possibilidade de manifestação política, e a dificuldade dos estudantes em acessarem espaços esportivos, incluindo a ausência da prática de esportes na escola. Com as conversas conseguimos construir diálogos entre nossas/suas histórias lembradas e sentidas com as histórias das imagens.

Além de conversarmos, propus que cada estudante produzisse seu punho cerrado. Como a prática pedagógica emergiu do interesse pela imagem da tatuagem, a proposta era de que voltássemos a ela com nossas leituras e releituras. Levei impressas as imagens de punhos, uma série de punhos, um igual ao outro. Distribuí entre os estudantes e pedi para que cada um desse aos seus punhos o sentido que quisessem, assim como o coletivo de mulheres mães fez com o símbolo que carrego no pulso. Junto com os punhos, distribuí caixas de lápis de cor e hidrocor; já que eles reclamavam das tatuagens sem cor, propus trazer cor para os desenhos e/ou frases. A ideia era desenhar, compor a imagem com cor, outros símbolos, frases, outras imagens, o que eles quisessem. Como de costume, quando provooco os estudantes para produção com a arte do desenho, com mapas e outras atividades, coloco música para tocar no celular. Deixei tocando, propositalmente, o samba enredo da escola de samba Mangueira, “Histórias para ninar gente grande”.¹³

Os punhos ganharam tons diferenciados de marrons, todos fizeram questão de cobrir o papel branco com lápis marrom. Alguns também deram cor às unhas, e dois estudantes quiseram desenhar seus próprios punhos, e não apenas colorir o que eu havia levado.

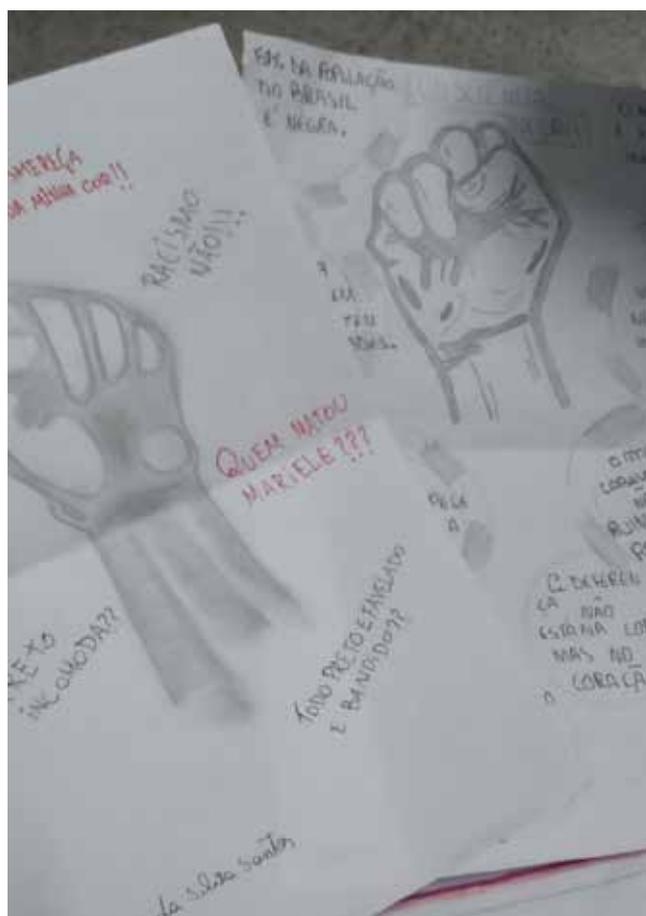
¹³Samba-enredo apresentado pela Estação Primeira de Mangueira no desfile das escolas de samba do Rio de Janeiro em 2019. Composto por Deivid Domênico, Tomaz Miranda, Mama, Marcio Bola, Ronie Oliveira, Danilo Firmino, Manu da Cuíca e Luiz Carlos Máximo, a letra do samba e o desfile da escola de samba contam a “história que a história não conta”, dando visibilidade às histórias de lutas e resistências da população indígena e negra em nosso país, problematizando a história oficial, hegemônica.

Imagens 3 – **Punho cerrado sendo colorido por estudante**



Arquivo pessoal da autora

Imagem 4 – **Punhos cerrados desenhados por estudantes**



Arquivo pessoal da autora

Acima, ao lado e abaixo dos punhos, escreveram frases, algumas vindas dos cartazes das manifestações que visualizaram por meio das fotografias, outras que buscaram nas memórias e na internet; escreveram, também, frases do samba enredo da Mangueira. Quando terminamos a atividade dos desenhos, compartilhamos os mesmos na turma e, cada um, carregando seu punho, contava algo sobre seu desenho e/ou a frase escolhida. Após a troca sobre os desenhos, levamos o material ao refeitório da escola e os penduramos em uma das paredes, na qual havia uma frase em virtude de uma palestra realizada ali acerca do dia 20 de novembro, o dia da Consciência Negra. A frase dizia: “Juntos somos Ceja Maré, juntos somos antirracistas.”

Imagem 5 – Painel de punhos



Arquivo pessoal da autora

No momento em que colamos os punhos, alguns estudantes perguntaram se nos era permitido “colar, sem perguntar”: “- Professora, tem essa frase aí, será que já não vão colar alguma coisa?”. Respondi que essa “alguma coisa” eram as produções e protagonismos da escola, que eles eram a escola e que, juntos, com suas leituras e com seus corpos representados nos desenhos, estavam dizendo que são antirracistas. Em seguida, comunicamos nossa intervenção/ocupação ao coordenador pedagógico que se interessou em ler cada punho e os fotografou.

Aprendemos ensinamos no diálogo entre nossas redes de saberes, conhecimentos e significações (ALVES, 2002; ANDRADE, 2011), a importância do encontro entre orgulho, alegria e memória de resistências, com potencialidades de transformação. Janu-

ário Garcia (2020), fotógrafo negro brasileiro, militante antirracista, produziu ao longo de sua vida um arquivo documental sobre as lutas do movimento negro. Movido pelos ensinamentos da historiadora negra e companheira nos movimentos negros, Beatriz Nascimento (RATTS, 2006) acerca das experiências de perda da imagem da população afrodescendente em nossa história colonial e racializada, Januário nos instiga a pensar nas imagens que são produzidas, nas imagens que são vistas e privilegiadas nos cotidianos da escola. Com quais imagens, estudantes negros podem olhar para si mesmos?

Nas lutas cotidianas que a gente se encontra

A partir das pesquisas com os cotidianos em educação, entendo o cotidiano como cotidianos em suas repetições, complexidades e imprevisibilidades, no sentido *certe-auniano* (CERTEAU, 2014) e, também, aprendo a *praticarpensar* os cotidianos escolares com as narrativas, imagens e sons, “encontrando nestes *conhecimentossignificações*, que seus *praticantespensantes* criam” (ALVES; ANDRADE; CALDAS, 2019. p. 14).

Assim, usar imagens e fotografias dos punhos cerrados, *artefatos culturais* vistos como *artefatos curriculares* demandados por estudantes (ALVES, 2015), possibilita a ampliação do que entendemos como fonte de conhecimento, fonte de saberes e fonte do pesquisar. Na verdade, para Nilda Alves, nas pesquisas com os cotidianos, as imagens são assim, mais que fontes, são, em sua leitura de Deleuze, *personagens conceitos, intercessores*, “argumentos ou artefatos que entram como o outro - aquele com que se dialoga e que permanece presente muito tempo para se acumular ideias” (Idem., p.216).

Ouso pensar que a prática com fotografias na sala de aula possibilitou experiências, como as que persegue Larrosa (2021), porque oportunizaram momentos para “fechar os olhos”, para “buscar um outro tempo”, para contemplar em silêncio (HAN, 2021).

Para o filósofo Byung-Chul Han, “as imagens digitais de hoje em dia são sem silêncio”, “imagens inquietas”, que “não falam ou contam, mas sim fazem barulho” (Idem). As fotografias que o estudante trouxe para a aula eram imagens compartilhadas por esses meios *barulhentos*. Na interrupção da aula para me mostrar o celular, no imprevisível do cotidiano que relaciona a tatuagem da professora com o conteúdo da educação para relações étnico-raciais, afirmamos as possibilidades de criar formas diferentes de olhar para os corpos negros; e, possibilidades de criar práticas pedagógicas e currículos que tensionam os epistemicídeos, valorizando as histórias, memórias e imagens que dialogam com as corporeidades da maioria dos estudantes da modalidade EJA. Modalidade essa, que segundo recente tese com dados de pertencimento racial na EJA, elaborada por Eliana Teixeira (2019), vive processo conjugado entre *juvenilização e enegrecimento*.

É urgente *pensarpraticar* com os estudantes da EJA - jovens negros e negras das classes populares, trabalhadores, filhos e filhas de trabalhadores que continuam tendo seus percursos escolares interrompidos, seu acesso e permanência à escola negados, - acerca dos elementos históricos e estruturais que mantêm a população negra excluída da escolarização em nosso país. É urgente pensarmos em práticas pedagógicas que promovam letramento racial, que confrontem o racismo e que possibilitem encontros desinvisibilizadores das histórias e das corporeidades negras na escola.

Referências Bibliográficas:

- ALVES, Nilda. **Tecer conhecimento em rede**. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs.). O sentido da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- _____; ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra. **Os movimentos necessários às pesquisas com os cotidianos - após muitas 'conversas' acerca deles**. In: OLIVEIRA, Inês B; PEIXOTO, Leonardo & SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). Estudos do cotidiano, currículo e formação docente. Curitiba: CRV, 2019.
- _____; CHAGAS, Cláudia; MENDONÇA, Rosa Helena. **Usar filmes para fazer surgir modos de atuar nos currículos - migrações e cotidianos escolares**. In: OLIVEIRA, Inês B; PEIXOTO, Leonardo & SÜSSEKIND, Maria Luiza (orgs.). Estudos do cotidiano, currículo e formação docente. Curitiba: CRV, 2019.
- ANDRADE, Nívea M. da S. **Práticas escolares como táticas criadoras: Os praticantes nas tessituras de currículos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Agosto de 2011.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas, vol. 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- _____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 28. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GARCIA, Januário. **O comum do singular**. Revista Em Pauta. Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, n. 46, v. 18, p. 242- 268, 2020.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação de jovens e adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais**. IN: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- _____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

- HAN, Byung-Chul. **Favor fechar os olhos: em busca de um outro tempo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martin Fontes, 2017.
- _____. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.
- _____. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.
- _____. **Escrever além da raça: teoria e prática**. São Paulo: Elefante, 2022.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- PASSOS, Joana Célia dos. **Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública**. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- _____. **A “ausência-presença” das questões raciais na EJA e as desigualdades**. In: 35ª Reunião Nacional da ANPED, Pernambuco: 2012a. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/133-gt21>.
- _____. **As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos**. Revista EJA em debate. Instituto Federal de Santa Catarina, v. 1, n. 1 (2012b). Santa Catarina: 2012b.
- PEREIRA, Amílcar Araújo. **Black Lives Matter nos currículos? Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional**. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v.49 n.172 p.122-143 abr./jun. 2019.
- RATTS, 2006. **Eu sou atlântica - sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. **Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana**. Revista Psicologia & Sociedade, 26 (1), 2014, 83-94.
- TEIXEIRA, Eliana de Oliveira. **Estudantes negros em Angra dos Reis: descortinando as desigualdades do Ensino Fundamental Regular à Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação Mestrado em Educação, UFF. Niterói, 2015.
- _____. **A “fabricação” do jovem da EJA: reflexões sobre juvenilização e diversidade étnicoracial**. Revista Educação em Debate, Fortaleza, ano 40, nº 75 - jan./abr., 2018
- _____. **Juvenilização e enegrecimento da EJA: subproduto das políticas de universalização da Educação Básica**. 2019. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.
- TRINDADE, Azoílda. **Do corpo da carência ao corpo da potência: desafios da docência**. In: GARCIA, Regina Leite (org.) O corpo que fala dentro e fora da escola. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.
- _____. **Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira**. In: TRINDADE, Azoílda Loretto da; BRANDÃO, Ana Paula (org). Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

CAPÍTULO 5

PERCORRENDO CAMINHOS, RESGATANDO MEMÓRIAS:

UMA ESTRATÉGIA DE
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
POR MEIO DA APROPRIAÇÃO
DE TERRITÓRIOS PRETOS
EM EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Fatima Filgueiras Rocha Correia

Mariana Pereira de Souza

A educação não é conformadora, ela é uma força errante, que nega a certeza, instaura dúvida, avança nas perguntas e persegue seu fazer como prática de liberdade. A educação como radical da vida, como experiência corporificada do ser e de suas práticas de saber é comum a todos. (...) A educação é uma esfera de autoconhecimento, responsabilidade, liberdade, esperança e cura.

(Luiz Rufino, 2021)

O que uma educação para a classe trabalhadora tem?

Antes de abordarmos a experiência pedagógica que será descrita neste texto, julgamos ser importante encarar o desafio de trazer, em poucos parágrafos, alguns percursos históricos e institucionais relativos à *Educação de Jovens e Adultos* em nosso município.

O *Programa de Educação de Jovens e Adultos* – PEJA é uma política educacional da *Rede Pública da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro* específica para modalidade *Educação de Jovens e Adultos* na etapa *Ensino Fundamental* (anos iniciais e finais). Ele é gerenciado pela *Gerência de Educação de Jovens e Adultos* – GEJA.

Sua história inicia-se em 1985, com a implementação do *Projeto de Educação Juvenil* – PEJ (projetado por Darcy Ribeiro em 1983), que tinha como objetivo inicial alfabetizar jovens na faixa etária entre 14 e 20 anos de idade. Visando atender a uma parcela da população com idade avançada em relação à idade obrigatória de escolarização, o PEJ foi um importante avanço para a educação do município do Rio de Janeiro.

Com o tempo, o projeto foi se modificando, até ser regulamentado pelo Parecer CME/CEB nº 03/99, se expandindo para além da alfabetização e atendendo também ao público com idade mais avançada. Vale ressaltar também que a certificação para os alunos do programa só foi autorizada pelo *Conselho Municipal de Educação* em 1999, quando homologado o mencionado Parecer 03/99. A partir disso, o PEJ, além de certificar, foi também reorganizado em PEJ I e II, a fim de ofertar a continuidade e a conclusão do *Ensino Fundamental*.

Entretanto, a faixa etária fixada pelo Parecer, de 14 a 25 anos, era contestada por professores e organizadores do PEJ, que se mostravam contrários a essa restrição etária e defendiam a ampliação para o público de mais idade. Assim, em novembro de 2005, houve uma alteração do *Projeto de Educação Juvenil* (PEJ) para *Programa de Educação de Jovens e Adultos* (PEJA)¹⁴.

¹⁴Dados do Parecer CME nº6/2005.

Além dessa importante alteração que, ao mudar a designação do PEJ para PEJA altera, também, o seu status, tendo em vista que o mesmo passa a ter a “força” de um “Programa”, foi aprovada, pelo mesmo Parecer, a ampliação da oferta da modalidade para o horário diurno, o estabelecimento de parcerias com a sociedade civil visando a ampliar a escolaridade de jovens e adultos sob supervisão da SME/RJ, a redefinição das matrizes curriculares mediante autorização da SME e o reconhecimento do “Centro Municipal de Referência de Jovens e Adultos (CREJA) como unidade da Secretaria Municipal de Educação, apta a certificar os alunos que concluem o Programa, a partir de 2004” (PCRJ, 2005, apud FERNANDES, 2012, p. 102).

Consideramos, então, importante destacar essa outra relevante conquista para a EJA no município do Rio de Janeiro, que foi a criação do CREJA – *Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos*, em 2004. Localizada em uma região estratégica, no centro da cidade, o CREJA funciona como uma escola destinada exclusivamente a jovens e adultos, além de representar um valioso espaço para pesquisa, aprimoramento e avaliação das práticas educativas em EJA.

Um Centro de Referência para a EJA no Rio de Janeiro: um pouco sobre o CREJA

O *Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos* – CREJA faz parte do *Programa de Educação de Jovens e Adultos* – PEJA. Ele foi criado em 2004, como uma das iniciativas de desenvolvimento das políticas públicas para a EJA no município do Rio de Janeiro, tendo como um dos objetivos sugerir mudanças nas iniciativas para a *Educação de Jovens e Adultos* que se aproximassem mais das necessidades de seus sujeitos. Assume, assim, um papel de centro de referência com a missão de desenvolver o projeto-piloto de uma escola exclusiva de EJA, como modelo a ser implantado em outras áreas da cidade.

Enquanto um centro de referência, atua no desenvolvimento da EJA no município do Rio de Janeiro, na formação dos professores do PEJA, em parceria com a GEJA; no acompanhamento pedagógico das escolas exclusivas de EJA do município (CEJA Maré e CEJA Acari); e oportuniza, numa perspectiva de educação permanente, o aumento da escolaridade de jovens e adultos, por meio da vivência/construção de diferentes práticas e oportunidades variadas de estudo.¹⁵

¹⁵Site do CREJA: <https://crejarj.wixsite.com/creja>.

A escola apresenta horários bastante flexíveis, funcionando com ensino semipresencial (dois turnos no horário da manhã e dois no da noite) e com *Educação a Distância* (EaD). Em relação aos horários de aula, o CREJA possui uma carga horária reduzida, funcionando, no caso do semipresencial, com duas horas de aulas diariamente. Essa carga horária reduzida foi pensada para atender a um público específico, que não dispõe de tempo para frequentar o PEJA regular, cuja carga horária de quatro horas não se adequa à sua disponibilidade e/ou aos seus interesses.

A partir de 2012, o CREJA implementou também como metodologia a *Educação a Distância* – EaD, criando outra possibilidade para atender as/os estudantes que não conseguem, por questões de trabalho ou outras, frequentar o PEJA presencial (de quatro horas em outras escolas) ou mesmo o semipresencial de duas horas no CREJA e nas escolas exclusivas de PEJA (os CEJAs). Ela se consolida, nesse sentido, como mais uma oportunidade para atender à diversidade do público da EJA.

A Educação a Distância na EJA

O Programa de Educação de Jovens e Adultos por meio da *Educação a Distância* – PEJA EaD é pensado a partir da necessidade de ampliar a área de atuação da EJA em nosso município, tendo sido aprovado por meio do Parecer CME-RJ nº 02/2013, inclusive, com recomendação de ampliação de sua oferta.

O principal diferencial da EaD está na possibilidade de o estudante organizar o seu próprio tempo de estudo com autonomia e de acordo com sua disponibilidade. A EaD no PEJA apresenta muitas especificidades que a diferem de um curso comum de EaD, como, por exemplo, o perfil do público, o qual exige dos professores um investimento permanente na autoestima dos estudantes e numa relação afetiva que possibilite seu empoderamento, pois muitos trazem histórias de fracasso escolar e/ou de impossibilidades de continuidade de estudos pela necessidade de buscar sua sobrevivência. Assim, mais do que uma forma de ensino, pensamos que a EaD deve ser vista como uma estratégia pública possível para que a *Educação de Jovens e Adultos* possa ser ampliada, acolhendo pessoas que não podem realizar cursos presenciais, como aponta VALENTE (2019, p. 23).

A oferta de *Educação a Distância* no *Ensino Fundamental*, segundo a Resolução CNE nº 3/2010, deve ser restrita aos anos finais. Assim, o PEJA EaD contempla o PEJA II, bloco II, que corresponde aos anos finais do *Ensino Fundamental*. Dessa forma, ele se destina a um público específico, que apresenta condições leitoras mais favoráveis para usufruir dessa forma de ensino, assim como habilidades, conhecimentos e autonomia a fim de organizar seus estudos e aprendizagem.

Desse modo, tendo em vista que a EJA é composta predominantemente por pessoas pertencentes à classe trabalhadora que tiveram, em algum momento, seu direito à educação negado, entendemos que a ampliação das possibilidades de acesso e permanência desse estudante no espaço escolar é de extrema relevância. Assim, defendemos que ensino presencial, semipresencial e a distância devam estar postos como possibilidades coexistentes para a modalidade EJA.

Aulas presenciais transdisciplinares do PEJA EaD

Como já mencionamos, a metodologia da *Educação a Distância* no PEJA apresenta características muito próprias, que a diferenciam de cursos de EaD para outras modalidades. Nesse sentido, como parte da metodologia proposta, uma preocupação constante é a aproximação com os estudantes e suas realidades. Uma das estratégias, por exemplo, é o oferecimento de tutorias – on-line e presenciais.

Nosso foco aqui, no entanto, será a realização de outra ação proposta para esta metodologia, com o mesmo objetivo: a realização de aulas presenciais, em uma perspectiva transdisciplinar. Como destaca Valente (2019), ex-diretora do CREJA,

As aulas presenciais, desde a implantação do curso, eram desenvolvidas em uma concepção interdisciplinar. A partir de 2016, passaram por uma reformulação de perspectiva metodológica e, por conseguinte, dos temas. A proposta atual de aula presencial é desenvolvida na perspectiva da transdisciplinaridade, desafiando-se a romper com fronteiras entre disciplinas e a explorar o conhecimento em sua complexidade, na sua relação com o cotidiano dos alunos, com os processos históricos e sociais, com sua leitura de mundo etc., transcendendo a relação do conhecimento com a “disciplina escolar”. (VALENTE, 2019, p. 48)

Desta forma espera-se que o aluno perceba a relação entre os conceitos explorados no material didático com situações do dia a dia, tendo isso um impacto sobre a sua visão de mundo e sobre a sua vida, num processo de formação de cidadania. (p. 49)

Entre os temas dessas aulas com proposta transdisciplinar, destacamos aqui, neste trabalho, dois deles que motivaram a realização da experiência pedagógica que será relatada mais à frente:

- “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, com base no disposto nas Leis 10639/2003 e 11645/2008; e

- “Educação Patrimonial”, por meio de uma aula externa em algum espaço histórico-cultural nos arredores da escola.

Vale ressaltar ainda que, embora estejamos trazendo neste trabalho um exemplo de ação pedagógica ocorrida na EaD, essa pode facilmente ser replicada nos cursos presencial e semipresencial da EJA.

O perfil do estudante do PEJA quanto ao pertencimento étnico-racial

No que diz respeito ao perfil do estudante da EJA, neste trabalho, queremos trazer um olhar mais atento em relação ao recorte de cor/raça, em consonância com a atividade pedagógica que apresentamos neste texto. Sobre isso, é importante destacar que as turmas de educação de jovens e adultos são formadas, majoritariamente, por estudantes pretos(as) e pardos(as), em decorrência das desigualdades acumuladas na experiência social da população negra no processo de escolarização. Conforme aponta Corenza (2020)

A trajetória histórica escolar destes sujeitos é traçada por um descaso governamental iniciado desde o processo de formação da educação pública e que se replica até os dias atuais. Para entender melhor o perfil dos estudantes que formam as turmas da EJA nos dias de hoje, é importante conhecer este histórico para que, nós, professores possamos fortalecer esta modalidade de ensino de maneira a contribuir para o sucesso escolar destes estudantes e não deixar à margem, suas histórias, conhecimentos e necessidades escolares. (p. 149)

Os alunos matriculados na EJA são, em sua grande maioria, pessoas jovens e adultas oriundas desse recorte étnico-racial. Detentores de capital cultural desvalorizado socialmente, muitas vezes já tiveram uma vida escolar marcada pela descontinuidade em seus processos de escolarização. Essas características impõem uma reflexão constante aos gestores e professores quanto ao papel que a escola ocupa no debate sobre as desigualdades raciais no Brasil.

Se examinarmos os dados disponíveis em todos os indicadores¹⁶, verificaremos as permanentes desigualdades existentes entre brancos e negros no Brasil no que se refere ao acesso e à permanência na escola. Se considerarmos também que essa desigualdade se traduz na falta de representatividade desses grupos nos currículos e pro-

¹⁶Ver, por exemplo, dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2021, do INEP: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>.

gramas, entendemos como é importante promover, tal como preconizado pelas diretrizes que regulamentam a Lei 10.639/2003, o conhecimento dos temas relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira.

Nesse sentido, apontamos um exemplo de caminho para o combate dessa modalidade específica de desigualdade, refletindo sobre a educação patrimonial como uma estratégia possível. Pensamos com SILVA (2010) que os currículos refletem as representações sociais dos indivíduos em sociedade, daí a urgência dos estudantes do CREJA sentirem-se representados nele.

Educação Patrimonial, ocupação de espaços histórico-culturais e pertencimento

Segundo o *Guia Básico de Educação Patrimonial*¹⁷, a *Educação Patrimonial* é um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte de conhecimento, de enriquecimento individual e coletivo, a partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados. Assim, o trabalho de *Educação Patrimonial* busca levar a/o estudante a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-as/os para um melhor usufruto desses bens e propiciando a geração e produção de novos conhecimentos.

No campo de estudos da educação patrimonial, acreditamos ser importante pensar também o conceito de *lugares de memória*. Assim, concordamos com Le Goff (apud ABREU), que concebe o monumento como vestígio humano vivo de uma memória coletiva, como aquilo que é evocado do passado.

A noção e a percepção do monumento enquanto lugar de memória, é desde logo um dos aspectos essenciais, já que, encarado dessa forma, o monumento deixa de ser uma peça arqueológica (um mônio), para se tornar num feixe de significados e de memórias, que traçam a sua própria vida e ajudam a determinar o seu sentido trans-histórico e metalinguístico. (ABREU, 2005, p. 215).

Nesse sentido, entendemos a importância dos lugares de memória, nos termos de Le Goff (1999):

¹⁷*Guia Básico de Educação Patrimonial*. Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grumberg, Adriane Queiroz Monteiro - Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999). Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf.

A memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das sociedades em vias de desenvolvimento, das classes dominantes e das classes dominadas, lutando, todas, pelo poder ou pela vida. (...) A memória coletiva não é somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder (LE GOFF, 1999, p.469- 470).

Uma aula externa transdisciplinar que dê ênfase à participação dos atores históricos negros busca desenvolver seu universo cultural e social, permitindo que ela/ele reflita e observe criticamente os aspectos funcionais do território em que vive e estuda, além de celebrar a memória dos territórios da diáspora negra presentes na cidade do Rio de Janeiro.

Além disso, a/o estudante poderá colher material significativo no conteúdo das aulas: linguagem oral, escrita, ciências, história e geografia, entre outras. Poderá também conhecer os processos de transformação que os territórios sofrem pela ação da interferência humana e entender-se como protagonista nesses processos de mudanças. Apropriar-se das memórias dos territórios é reconhecer-se nele.

Importância da luta por uma educação antirracista e pela aplicação da Lei 10.639/2003 – Percorrendo caminhos da diáspora africana

A Lei 9.394/96, conhecida por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, em sua versão original, pouco abordava as questões étnico-raciais, ainda que apontasse para a importância da valorização do que se conhecia na época genericamente por “diversidades”. Contudo, em 2003, após muitos anos de lutas e proposições dos movimentos sociais negros, foi promulgada a Lei 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão do ensino de *História e Cultura Africana e Afro-brasileira* no currículo das escolas brasileiras públicas e particulares.

Com isso, o conteúdo programático do ensino médio e fundamental passou a incluir os estudos da *História da África* e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. A Lei, depois ampliada pela 11.645/08, com a introdução da história indígena, determina que esses conteúdos devam ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, mas, especialmente, nas áreas de *Educação Artística* e de *Literatura e História Brasileiras*.

¹⁸Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf.

Para nós, o conhecimento dos lugares de memória ancestral africana refere-se àquilo que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* e para o *Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004)¹⁸ chamam de “políticas de reparações, de reconhecimento e valorização das ações afirmativas”, uma vez que o direito à memória também é reparação histórica.

Nesse sentido, julgamos sempre importante lembrar que o papel do Estado e principalmente da escola nesse processo é crucial, uma vez que:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (p. 11)

As referidas Diretrizes, nesse sentido, apontam para a necessidade de políticas específicas para a educação dos negros, e, sem dúvida, a valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro é parte fundamental desse processo. No que se refere à luta por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos da comunidade afro-brasileira, o texto das Diretrizes destaca ainda que:

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (p. 12)

Preconizamos que a nossa experiência pedagógica se insere naquilo que as Diretrizes reconhecem como sendo uma pedagogia de combate ao racismo. Nestes termos, voltamos ao texto das Diretrizes quando apontam que:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (p. 16)

Por fim lembramos que a Lei 10.639/03 permite ampliar o conceito de reparações históricas, uma vez que o direito à memória também é um caminho de construção de uma sociedade mais justa. Quando o estudante “se vê” no currículo, não apenas com o objetivo de reforçar o trauma histórico da escravização, mas principalmente dando destaque aos diversos protagonismos de negros e negras ao longo da nossa História, contribui-se muito não só para a compreensão do processo histórico, mas também para a valorização da contribuição positiva dos atores sociais pretos.

Entre diversas estratégias possíveis para se cumprir as Leis, as aulas externas que passaremos a relatar ocupam o protagonismo em nossa prática pedagógica antirracista.

Uma experiência de aula externa transdisciplinar pelo Circuito de Herança Africana

Neste trabalho, iremos abordar, como já mencionado anteriormente, a aula transdisciplinar de *Educação Patrimonial*, que se trata de uma aula de campo. Essa aula é uma visita à Pequena África, nome dado por Heitor dos Prazeres a uma região do Rio de Janeiro compreendida pela zona portuária do Rio de Janeiro, bairros da Gamboa e Saúde, onde se encontram a Comunidade Remanescentes de Quilombos da Pedra do Sal, Santo Cristo e outros locais habitados por escravizados alforriados e que, de 1850 até 1920, foram conhecidos por Pequena África.

A visita inclui o Cais do Valongo, local onde desembarcaram milhares de africanos escravizados do século XVIII e início do século XIX. É um local de memória que remete a

um dos mais graves crimes contra a humanidade: o sistema escravista atlântico no Brasil.

No século XVIII a cidade crescia. E a região do Valongo ficava afastada do centro da cidade. As autoridades da época resolveram então mudar o desembarque dos navios que transportavam os escravizados do antigo porto, no Largo do Paço, para esse local, pois era necessário o afastamento dos “problemas” que o tráfico de escravizados trazia, tais como as doenças, a mortalidade e o incômodo das elites colonial e do império em relação à presença dos africanos que ali chegavam.

Essa região abrigou também o *Lazareto* (hospital de quarentena para recuperação dos recém-chegados doentes); as *Casas de Engorda* (local onde eles eram alimentados para engordarem e serem vendidos); os *Armazéns de Venda* (local onde eram vendidos) e o *Cemitério dos Pretos Novos* (fossas comuns onde eram jogados os africanos que chegavam sem vida após a desgastante rota marítima ao Brasil).

Imagens 1 e 2 – Cais do Valongo



Arquivo pessoal das autoras

No percurso de nossa aula, visitamos também o IPN – *Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos*, criado em 13 de maio de 2005, com a missão de pesquisar, estudar, investigar e preservar o patrimônio material e imaterial africano e afro-brasileiro. Por isso, a conservação e proteção desse local devem ser de interesse público, com ênfase no sítio histórico e arqueológico do *Cemitério dos Pretos Novos*, a fim de valorizar, sobretudo, a memória e identidade cultural brasileira em Diáspora. As ações continuadas de investigações arqueológicas e pesquisas, manutenção do acervo e atividades educativas realizadas pelo IPN, geram conhecimento que promovem a reflexão sobre a escravidão e suas sequelas para os princípios de igualdade racial no Brasil.¹⁹

Imagens 3, 4 e 5 – **IPN – Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos**



Fotos do Arquivo pessoal das autoras

Com o objetivo de reafirmar a herança e a resistência culturais afro-brasileiras, finalizamos nosso percurso pedagógico na emblemática Pedra do Sal. Esse território evoca a presença de importantes personalidades afro-baiano-cariocas do período pós-abolição e das primeiras décadas do século XX, como Tia Ciata, Pixinguinha, Donga, João da

¹⁹Site do IPN: <https://pretosnovos.com.br/>.

Baiana e sua participação fundamental na criação do samba, nas religiões de matriz africana, na capoeira, no trabalho na estiva, entre outras atividades.²⁰ Hoje, a Pedra do Sal mantém a tradição de reduto das expressões culturais negras e rodas de samba.

Imagens 6 e 7 – Pedra do Sal



Fotos do Arquivo pessoal das autoras

Após a realização da aula externa, a/o estudante é convidada/o a elaborar uma reflexão escrita sobre o que foi visto e a registrar suas impressões. Temos muitas narrativas impactantes de nossas/os estudantes, que nos levam a pensar o quanto a apropriação e a participação na vida desses patrimônios podem contribuir para elaborar um pensamento crítico e engajado.

É preciso conhecer a história para ter ferramentas a fim de questionar o tanto que ela interfere e modifica o conhecimento de mundo do nosso alunado. Em outras palavras, é por meio da visão de mundo ampliada que uma pessoa pode ir além, ressignificar os acontecimentos, refletir sobre a forma como eles impactam a vida dos homens/mulheres, usurpam seus direitos e os/as mantém na condição de subserviência.

A seguir, transcrevemos as narrativas de alguns estudantes sobre essa aula externa²¹:

“A aula de hoje nos mostrou como tão próximo de nós existem histórias tão importantes, que não são mostradas, valorizadas e, muitas vezes, escondidas. Sem dúvidas, o museu memorial Pretos Novos é algo triste de ver, mas nos mostra um pouco da história, como eram tratados como nada, algo muito importante e impactante.”

(Camila)

²⁰“Pequena África” no Rio de Janeiro (observatoriodopatrimonio.com.br).

²¹Acervo do CREJA.

“Percebi que a importância da cultura africana na construção da sociedade brasileira não permitiu a mudança dos pensamentos atuais, visto que a repercussão nas escolas e espaços sociais não procuram enfatizar o legado deixado por este povo. Triste isso! O que mais me impactou foi conhecer a história do museu memorial Pretos Novos. Sobre a barbaridade ocorrida no período mais intenso do tráfico de cativos africanos para o Brasil, trazidos à força para o trabalho escravo.” (Mônica)

“Hoje descobri que nós temos uma dívida muito grande com os escravos africanos, que nos ensinaram muita cultura que usamos até hoje. E como os nossos governantes tentam apagar o nosso passado.” (Marcelo)

“Que se preservem nossos patrimônios culturais, pois só assim nossos jovens têm base para duvidar daquilo que é propagado. Conhecendo a verdade é que se desenha melhor o futuro. O mais impactante foi imaginar o número de mortos.” (Fábio)

“A aula contribuiu para que eu pudesse entender que todos nós temos direito e acesso aos patrimônios culturais e que quando nós estudamos e aprendemos sobre eles, nós podemos corrigir os erros dos nossos antecedentes fazendo e agindo diferente. O museu dos Pretos Novos me impactou. Entender como funcionava tamanha crueldade na época e encontrar expostos os ossos de pessoas.” (Ana Dulce)

“A aula de hoje me fez abrir a mente e estudar mais sobre esses assuntos, visitar espaços culturais, saber mais sobre a importância da nossa própria história. Saber mais sobre o patrimônio cultural afro-brasileiro, de como a cultura está presente em nossas vidas, foi muito importante. Entrar naquela sala e ver aquelas quadros impactou demais.” (Ana Júlia)

Caminhos percorridos, memórias resgatadas

Procuramos mostrar neste trabalho a importância da *Educação Patrimonial* com o objetivo de resgatar o passivo de cidadania que nosso país tem com seus cidadãos negros e negras. O instrumento desse resgate foi a atividade de reconhecimento das contribuições que os africanos e seus descendentes trouxeram para o Brasil e imprimiram em nossa memória coletiva. Acreditamos que o reconhecimento dessas contribuições passa necessariamente pelo resgate dos lugares de memória que fazem parte do nosso circuito da herança africana na região do antigo Valongo, zona portuária da cidade.

Como afirmamos acima, a cidadania é composta de direitos, e o acesso ao direito à memória é um dos mais importantes. A história é feita daquilo que lembramos, mas também daquilo que nos esforçamos para esquecer. Assim, lembrar da contribuição dos diversos povos africanos e resgatar essas memórias impregnadas em nossos territórios é o que permite nos reconhecer como cidadãos e protagonistas da nossa História.

Referências Bibliográficas

- ABREU, José Guilherme. **Arte Pública e lugares de memória**. Revista da Faculdade de Letras: Ciências e Técnicas do Patrimônio. Porto, 2005 | Série vol. IV, pp. 215-234.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SEPPIR, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf.
- _____. Censo Escolar 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>.
- _____. Parecer CME/CEB nº 03, de 24/03/1999. Aprova o Projeto de Educação Juvenil nas suas etapas PEJ I e PEJ II. Publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro (D.O. Rio). Ano XIII. n.17, de 07 de abril de 1999.
- _____. Parecer CME/CEB nº 06/2005. Aprova alterações no funcionamento do PEJ e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial do Município do Município do Rio de Janeiro (D.O.Rio). Ano XVIII. n. 214, de 01/02/2005.
- _____. Parecer CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf.
- CORENZA, Janaina. “Relações raciais e os estudantes da EJA: desdobrando a Lei 10639/2003”. In: **Formação de Professores na Educação de Jovens e Adultos** – Temas em debate. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.
- FERNANDES, Andrea da Paixão. **Memórias e Representações Sociais de Jovens e Adultos: lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola**. Tese de doutorado. Campinas, 2012.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas, 1999.
- RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: educação e descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- VALENTE, Fatima. “O CREJA nos tempos de ontem e hoje”. In: **Experiências Pedagógicas em um Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

CAPÍTULO 6

PODE ESTUDANTE DA EJA FALAR?

EXPERIÊNCIAS DE
JORNAL ESTUDANTIL
EM UMA ESCOLA
PÚBLICA PERIFÉRICA

Roberto Eduardo Albino Brandão

“Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e a elas, a seu direito de ser.”

(Paulo Freire)

Introdução

Desde o início da minha formação acadêmica, no início da década de 90, influenciado pelo movimento escolanovista²², fui induzido a identificar a metodologia do ensino de ciências com o próprio método científico. Ao ingressar no magistério, ao fim da mesma década, minhas práticas de ensino pautaram-se, sempre, na supervalorização dos experimentos científicos, enfatizando a necessidade dos alunos reproduzirem o fazer dos cientistas. Tais práticas envolviam, principalmente, experimentos de laboratório, ainda que nunca houvesse um laboratório de ciências nas escolas por onde passei.

Nessa época, sem aparelhos celulares nas salas de aula, era comum dissociar, sem qualquer possibilidade de interlocução, o trabalho das ciências das diferentes formas de apropriação do conhecimento (popular) produzido no cotidiano. Foi apenas a partir do projeto *Tecendo Redes por um Planeta Terra Saudável* (2007 a 2014)²³, corroborado pelo conhecimento (*in loco*) de práticas de ensino no Timor Leste (2009/2010) e no mestrado em *Educação Profissional em Saúde* (2012 a 2014), que eu pude repensar minhas práticas de ensino, principalmente, no que se referem às teorias críticas, como a PHC (Pedagogia Histórico-Crítica) formulada por Dermeval Saviani, à luz do movimento dialético entre o conhecimento científico e o conhecimento popular.

Diante dessa mudança de paradigma, em uma determinada escola pública periférica²⁴, localizada na Zona Norte do município do Rio de Janeiro/RJ, eu e mais duas professoras passamos a problematizar as demandas dos estudantes do Peja (*Programa de Educação de Jovens e Adultos*), do ensino fundamental, valorizando suas vozes, e inserindo-as no conjunto mais amplo da luta por direitos.

²² Movimento reformista da educação retratado no manifesto dos pioneiros da educação nova em 1932, que se propunha a renovar a escola tradicional.

²³ Vide: <http://next.ensp.fiocruz.br/repositorio/sites/arquivos.next.icict.fiocruz.br/files/Relat%C3%B3rio%20Rede%20PDTSP%20TEIAS%20-%20Tecendo%20Redes.pdf>.

²⁴ O termo “periférica”, aqui utilizado, serve para destacar a escola pública situada na periferia da cidade do Rio de Janeiro, e que recebe todos(as) os(as) estudantes, sem qualquer distinção e/ou processo seletivo.

No contexto do bolsonarismo²⁵, a negação da política entre a maior parte do corpo docente, bem como em todo corpo diretivo da escola, era notória em um ambiente escolar antidialógico, onde não existiam representante do Peja no CEC (*Conselho Escola-Comunidade*), grêmio estudantil, representante de turma (de fato e/ou de direito), tampouco um projeto político pedagógico capaz de proporcionar, ainda que de forma incipiente, liberdade de expressão aos estudantes. Tudo isso permeado por uma cultura escolar de obediência acrítica ao sistema pedagógico hegemônico, explicitamente retratada no discurso de que “*sempre foi assim, portanto tem que ser assim...*”. Dessa forma, fazia-se necessário pensar sobre como aquele ambiente escolar refletia o ambiente (democrático?) fora dos muros da escola.

Foi assim, em plena pandemia de Covid-19, discutindo as políticas de saúde nas aulas de ciências, explorando as contradições entre a situação de desorganização do movimento estudantil e da totalidade da classe trabalhadora, contando com a motivação intrínseca de um grupo de estudantes (e uma ex-aluna, que mantinha relações afetivas com os professores), que surgiu a ideia de formular um jornal estudantil. Dessa rica experiência, a qual contou com 5 edições (de agosto a novembro/2021), que podemos extrair seus dividendos positivos (êxitos) e negativos (fracassos).

Uma experiência exitosa de protagonismo estudantil e de sucesso escolar

A ideia de um jornal estudantil (dos/as estudantes), e não um jornal escolar (da escola e/ou dos professores), teve, por princípio, na perspectiva desses 3 professores(as) que apoiaram esse jornal, a construção cidadã e ética do “*protagonismo estudantil*”. Na perspectiva dos(as) estudantes, o jornal teria por objetivo, enquanto um espaço consensualmente libertário, acolher as narrativas das esperanças de todos e todas, suas motivações, inquietações, satisfações e insatisfações. Tal ideia, sem qualquer tipo de imposição (interna ou externa), filtro, controle e/ou censura, encontra-se respaldada em várias literaturas especializadas e/ou referenciais teóricos:

a) Na Pedagogia Libertadora:

Como ensinava o saudoso patrono da educação brasileira, Paulo Freire, uma educação só é libertadora quando comprometida com os interesses dos oprimidos, para além da libertação do olhar para sua própria condição de opressão. É,

²⁵ Vide: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bolsonarismo>

pois, na relação entre a situação-limite e a possibilidade real de mudança (iné-dito-viável), que é tão importante a tomada de consciência do poder de leitura, escrita e publicação dos entendimentos que foram discutidos. Assim, seguindo os legítimos interesses de alguns estudantes trabalhadores, em face do inconformismo com a perspectiva fatalista que Paulo Freire criticava, inclusive, citado em documento oficial da *Secretaria Municipal da Cidade do Rio de Janeiro* intitulado “Educação de Jovens e Adultos - Orientações Curriculares”, de 2010:

“A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. [...] Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. O livro com que volto aos leitores é um decisivo não a esta ideologia que nos amesquinha como gente.” (FREIRE, 1996, p. 19-20)

b) Na Educação Popular:

A disponibilidade para o diálogo que os 3 professores mantinham com os estudantes, para além do diálogo entre eles e elas, foi gerando empoderamento acerca de suas histórias de vida, conforme biografias (dos/as alunos/as e ex-aluna) apresentadas nas 3 primeiras edições, bem como uma sensação de pertencimento à classe popular, especialmente em função das seguintes características da educação popular:

2 – A Educação Popular realiza-se inicialmente no domínio específico da educação de adultos das classes populares, definindo-se, aos poucos, como um trabalho político de libertação popular e de conscientização dos movimentos populares.

3 – [...]

4 – A Educação Popular é um trabalho político de mediação a serviço de projetos, sujeitos e movimentos populares de classe, visando à construção de uma hegemonia no interior da sociedade capitalista dependente. (NETO, 2015, p. 120).

c) Na Educação para a Comunicação (educomunicação):

Foi interessante perceber, durante a construção dos textos do jornal, a formação de pequenos ecossistemas comunicativos na escola. Especialmente na edição nº 4, alunos considerados tímidos e/ou com extrema dificuldade de expressão pela escrita, foram estimulados/provocados pelo editor do jornal a escreverem sobre um determinado assunto; e o resultado foi positivo, pois se saíram muito bem. Além disso, os editores do jornal ainda tiveram a paciência e o respeito aos diferentes saberes, ao incluírem na versão final (do jornal) ideias/frases em discordância aos seus próprios pensamentos. Considerar os estudantes como produtores de conteúdo, e não como meros receptores/consumidores, lembra as contribuições de Célestin Freinet sobre o papel do jornal escolar (1974, p. 46-47), ainda que esse seja voltado ao contexto infantil:

O jornal escolar é o utensílio indispensável ao intercâmbio escolar, sobretudo no ensino primário. Pela troca de textos impressos, poderemos entrar em contacto com meios familiares, industriais, comerciais, agrícolas, folclóricos e artísticos e estes conhecimentos constituirão um alargamento benéfico do nosso conhecimento escolar.

d) Na Pedagogia Histórico-Crítica:

Os professores que apoiaram o jornal eram os mesmos que participavam das assembleias do sindicato de professores, os que aderiam a greves, que se indignavam com a falta de matrículas no PEJA, bem como com a evasão, e que se utilizavam do jornal estudantil como recurso pedagógico para qualificar/ampliar o processo de ensino e aprendizagem. Não havia como descolar nosso discurso em sala de aula, da nossa prática social fora dela, sobretudo da nossa militância política em defesa da EJA. À luz da PHC, Saviani (2021, p. 83) considera a prática social como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa ao afirmar que:

A orientação metodológica posta em movimento pela pedagogia histórico-crítica recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação.

e) Na Educação para Democracia:

O jornal estudantil utilizava uma única lauda (A4), em um arquivo (extensão pdf), para sua veiculação via internet, principalmente por meio do Whatsapp. Contudo, após a 1ª edição, os editores perceberam que nem todos dispunham de internet para acessar o jornal. Assim, também era utilizada uma ampliação (A5) impressa colorida, colocada no mural do pátio da escola e custeada por este professor de ciências, uma vez que a direção da escola havia alegado não ter recursos financeiros para tal. Embora os editores do jornal não tivessem uma percepção clara do alcance de cada edição, não somente da leitura, mas também da escrita coletiva/colaborativa, estavam cientes de que era um começo e de que o início seria difícil, principalmente em razão da necessária democracia participativa. Nesse sentido, Rildo Cosson (2011, p. 5) salienta que:

Não é preciso verificar outros estudos para entender que há um relativo consenso sobre as práticas que devem orientar o letramento político. Democracia é um conteúdo que não pode ser apenas exposto, ele precisa ser experienciado para ser efetivo e significativo. Democracia é uma prática que precisa ser analisada e debatida para que seus valores sejam incorporados. Democracia é um conhecimento que demanda engajamento do aluno na sociedade – discussão de temas controversos, participação em atividades reais ou simuladas, análise crítica da experiência -, até porque “a tarefa da democracia será sempre a criação de uma experiência mais livre e mais humana, na qual todos participemos e para a qual todos contribuamos” (DEWEY, 1939).

f) Na Constituição / Governo Federal:

A Constituição Federal de 1988, Art. 5º, inciso IV diz que: “É livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato”. Ainda que não concordemos com os princípios mercadológicos da política da BNCC (*Base Nacional Comum Curricular*), bem como com essa política não contempla a Eja, até mesmo em seu texto, é reforçada a importância do jornal (na escola):

²⁶ Vide: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/ensino-fundamental-anos-finais/177-jornal-escolar-escrita-significativa-e-formacao-cidada-2>

O jornal escolar é também uma ferramenta pedagógica para o trabalho inter e transdisciplinar, por ser um espaço no qual se apresenta o debate de temas relacionados às experiências dos alunos e os conteúdos curriculares podem ser explorados, enriquecendo a participação dos alunos e contribuindo para uma escola conectada ao ambiente. [...] Esse tipo de iniciativa deve estar incorporado ao Projeto Político-Pedagógico da escola. Não deve significar uma iniciativa isolada, mas estar inserido no currículo e na política educacional, sendo assumido por todo o corpo docente e pela equipe diretiva.²⁶

g) Na pedagogia sustentada pela cultura:

Trata-se de produzir a rica manifestação cultural dos estudantes, materializando-a em um jornal. Cabe observar que todas as matérias e editoriais tiveram a autoria de estudantes, exceto a primeira e única matéria elaborada por um não estudante, na 1ª edição, que foi assinada por este professor de ciências e intitulada “SAÚDE NA ESCOLA”, como exemplo de texto informativo com perguntas para reflexão. Nesse sentido, a escola também reproduz, nessa confluência de forças (poder simbólico), a cultura dominante, como apontam Bourdieu e Passeron (2014, p. 133):

A análise das características sociais e escolares do público dos receptores de uma mensagem pedagógica não tem, por conseguinte, sentido a não ser que conduza à condução do sistema das relações entre, de um lado, a Escola concebida como instituição de reprodução da cultura legítima, determinando entre outras coisas o modo legítimo de imposição e de inculcação da cultura escolar e, de outro lado, as classes sociais, caracterizadas, sob o aspecto da eficácia da comunicação pedagógica, pelas distâncias desiguais em relação à cultura escolar e pelas disposições diferentes para reconhecê-la e adquiri-la.

Apesar de a escola constituir um espaço de reprodução da cultura legítima, socialmente validada pela cultura imposta por classes dominantes, cabe registrar a apresentação do jornal estudantil pelo estudante-editor, inclusive fazendo menção a 5ª edição (censurada pela escola) em um evento denominado ExpoPeja, em novembro/2021, sendo aplaudido (de pé) por professores, gestores e estudantes que ali se encontravam.

Uma experiência de criminalização do movimento estudantil e de fracasso escolar

Um dia após a publicação da 5ª edição do jornal, a despeito de toda a sua fundamentação/sustentação teórica e dos elogios recebidos por parte de outras escolas, a diretora adjunta reúne todos os alunos do Peja no pátio para dizer que os estudantes signatários da matéria intitulada “CRÍTICAS CONSTRUTIVAS QUE PODEM MELHORAR O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA” não poderiam ter escrito/publicado o referido texto. Apesar de eu ter perguntado onde, no texto, alguns professores e direção sentiram-se ofendidos, não percebi qualquer esforço de explicação quanto aos reais fatos que dizem respeito à suposta ofensa.

Ato contínuo, aconteceram outras duas reuniões que trataram desse fato: uma de professores/direção e outra de professores/direção/alunos que participaram da escrita da 5ª edição. Ambas as reuniões foram no sentido de criminalizar o movimento estudantil. A primeira foi para descobrir quem estava ditando e/ou influenciando a escrita dos estudantes.

Nas palavras da diretora-geral: *“Eu quero saber quem está por trás desse jornal!”*. Falou-se em abrir processo, na esfera judicial, por calúnia e difamação, contra alunos e professores que participaram da escrita supostamente “criminosa”. Uma vez que não houve qualquer evidência de condução (na escrita) por parte dos professores que apoiaram o jornal, a segunda reunião foi para, no mínimo, dizer aos estudantes que a livre manifestação não era bem-vinda naquele espaço escolar.

Na ocasião, em face da insistência de que professores estariam influenciando a escrita, os(as) estudantes reforçaram que eles(as) próprios(as) haviam redigido os textos. Até a escrita do aluno editor do jornal foi subestimada; recebeu a acusação de não utilizar aquele vocabulário em outros textos (fora do jornal), o que se configurou como um discurso explícito de inferiorização, levando esse estudante ao ponto de ir ao banheiro para chorar. Assim, penso que falhamos, enquanto escola, no aprendizado socioemocional desses estudantes, principalmente em razão da falta de empatia. Nas palavras de Pinheiro (2017, p.158):

[...] a escrita não faz parte das atribuições de oprimidas e oprimidos porque não é interessante para o sistema que elas e eles escrevam e não se vê nelas e neles a capacidade de produzir um discurso (e um saber) legítimo. Basicamente, oprimidas e oprimidos são levadas/os a silenciar suas vozes e negar seus próprios discursos. Como o padrão de qualidade da escrita é determinado pelas classes hegemônicas, o discurso de oprimidas e oprimidos raramente é bom o bastante para se fazer palavra escrita, impressa, permanente.

Nos dias 10 e 11 de dezembro de 2021, em Vitória/ES, realizou-se o V EREJA Sudeste (*Encontro Regional dos Fóruns EJA – Região Sudeste*), cujo tema foi: “A EJA na Região Sudeste: denúncias de um projeto de desmonte e a construção coletiva de uma contra-agenda de resistência”. Nessa ocasião, colocamos as dificuldades do jornal estudantil em pauta e obtivemos a seguinte moção de apoio ao movimento estudantil e repúdio à censura no chão das escolas de EJA:

*O V EREJA- Sudeste aprova moção de apoio aos JORNAIS ESTUDANTIS ou qualquer movimento político de organização estudantil da EJA **que defenda a pauta dos Fóruns EJAs**, que não passe pelo controle de professores(as) e/ou direção das escolas. A presente moção visa apoiar o protagonismo estudantil em suas diversas ações em defesa do Estado Democrático de Direito. Sabemos perfeitamente que somente exercitando a tarefa de pensar criticamente sobre a realidade que vivemos, com todas as suas contradições, é que a classe trabalhadora poderá experimentar, de forma autoral, contextual, inclusiva e crítica, a ação revolucionária, sentindo-se então compelida a uma iniciativa de que ela própria é o sujeito da mudança. Produzir análises de conjuntura sobre a realidade concreta é, portanto, um exercício indispensável para que seja possível emancipar os sujeitos (um dos objetivos da EJA). É preciso estimular o diálogo constante, a participação democrática ativa, não verticalizada, e assim aprender com eles/elas, na busca de soluções coletivas / inéditos viáveis, que coloque em prática este exercício tão importante do aprendizado revolucionário e da emancipação humana que emerge no chão das escolas de EJA.²⁷ (grifo nosso)*

Nota-se a preocupação dos delegados desse douto movimento social em manifestar apoio “condicional” no seguinte trecho: “[...] defenda a pauta dos Fóruns EJAs”. Tal ressalva apoia-se na existência de movimentos estudantis xenofóbicos, machistas, racistas e/ou preconceituosos contra pobres, principalmente em universidades. Sabe-se que, no Brasil, a EJA sempre foi destinada aos subalternizados da sociedade principalmente; no Rio de Janeiro, aos nordestinos, mulheres, pretos e pretas e moradores de favelas. Em razão da polêmica em torno das “minorias” e/ou de uma pseudoneutralidade, não era raro escutar (nessa escola) profissionais da educação e estudantes dizerem abertamente: “– não sou político” e/ou “– não faço política”. Iludem-se, porquanto essa postura é, também, política.

²⁷ Vide: <https://roberto.bio.br/blog/?p=356>

Outro fator que aponta para o fracasso escolar, a partir da ausência de um alinhamento político na escola, é a ausência de um PPP (*Projeto Político Pedagógico*) construído “com a EJA” e não “para a EJA”. Além de ser uma obrigação legal, o PPP de uma escola, principalmente em tempos de intolerância religiosa, negacionismo e pseudo-neutralidade política, é o único instrumento que, ao estabelecer diretrizes básicas de organização e funcionamento do trabalho escolar, deve ser fruto do saber, do querer e do fazer de todos/as. Talvez, se houvesse um PPP que incluísse o jornal estudantil como uma possibilidade de ativo pedagógico, tais problemas não teriam acontecido.

Tendo em vista que esse processo é demorado e envolve uma escuta atenta de todos/as, inclusive, no que se refere a EJA, torna-se mais que necessária uma metodologia que garanta isonomia e participação plena na elaboração do PPP, o qual, muitas vezes, acaba sendo substituído por um PPA (*Projeto Político Anual*) temático.

Na luta política, em favor da classe trabalhadora, encontramos trabalhadores que vestem a camisa da classe dominante. Isso se torna evidente quando a política pública (educacional) é executada no chão das escolas por seus micropoderes, sem qualquer possibilidade de diálogo com o público envolvido, em discursos como: “- *tem que fazer*”, “-*são ordens e temos que cumprir*” ou, ainda, “-*eu não concordo, mas tem que...*”. Percebe-se o fiel cumprimento aos ditames da ordem opressora/dominante, por exemplo, na defesa, para o público da EJA, de cursos profissionalizantes, de baixa exigência intelectual, voltados ao mercado/empreendedorismo, pressupondo um caráter compensatório e assistencialista.

Não se trata, no entanto, de tão somente criticar tal perspectiva pedagógica-hegemônica; necessário se faz, também, perceber as relações econômicas em todas as suas dimensões, bem como os privilégios, entender as contradições do mundo do trabalho a fim de assumir a perspectiva de classe em si, por meio do movimento coletivo (ampliado) de “reflexão-ação-reflexão”.

Após as citadas reuniões, tentou-se animar o grupo, na expectativa de dar continuidade ao jornal, porém todos os estudantes estavam cansados (com o final do ano letivo); boa parte concluiria o ensino fundamental e deixaria a escola, e outros estavam extremamente desmotivados com a reação desproporcional da equipe diretiva e de alguns professores. Tentamos, sem sucesso, inclusive, através de mensagens de apoio e solidariedade, demonstrar que as manifestações de desagravo seriam sinais de que a decisão do jornal foi assertiva, pois: “*Fazer o jornal [dos estudantes], então, não é apenas escrever: é protestar, defender, criticar, se envolver, se desacomodar, romper com a ordem estabelecida. É, enfim, utilizar a comunicação como estratégia de luta popular*” (PINHEIRO, 2017, p. 219).

Vê-se que, em face do protesto dos/as estudantes que denunciaram a falta de papel higiênico nos banheiros, o fechamento do portão depois do horário de entrada, falta

de aulas mais “produtivas”, entre outras coisas, formaram-se três grupos de docentes (servidores públicos - profissionais da educação básica): os críticos, os conservadores, e os indiferentes. Os críticos, apoiadores do jornal, de pronto, manifestaram defesa sistemática aos estudantes e à democracia na escola, sofrendo vários prejuízos profissionais em razão disso, que, aqui, não cabe enumerar.

Todavia, os esforços para que os estudantes retomassem o jornal se mostraram ineficazes, até a conclusão desse texto. Os conservadores, sentindo-se prejudicados pelos estudantes e/ou achando que a crítica difamou o nome da instituição escolar, mantiveram sua posição de desagravo. Exerceram ação direta sobre os estudantes, no sentido da intimidação e/ou da criminalização do movimento estudantil autônomo e crítico nesse contexto. Já os indiferentes permaneceram inertes e em silêncio, talvez por comodidade ou por medo. Nesse último grupo, o próprio medo em subverter a lógica antidialógica e antidemocrática dentro da escola reproduz-se e vai sendo transmitido aos estudantes por meio do mutismo. Quando os profissionais e estudantes se calam, evitando qualquer manifestação política dentro dos espaços escolares, constroem um currículo oculto de desesperança e sofrimento psíquico. E assim, de forma traumática, foi silenciado o jornal estudantil.

Depoimento do aluno

Nada como trazer, aqui, a voz de um dos editores desse jornal estudantil, com 22 anos de idade, atualmente estudando em colégio de EJA (ensino médio). Acerca de sua experiência pessoal nesse jornal, assim se pronunciou (íntegra do texto recebido) em 15 de novembro de 2022:

“No ano de 2020, depois de anos longe da escola, resolvi voltar a estudar, então, me matriculei na EJA. Na escola onde consegui uma vaga, encontrei ótimos professores, três em particular, que foram muito importantes para mim nesse recomeço. Despertaram um senso crítico em mim, me encorajaram, me deram forças e esperanças, me ensinaram para muito além das salas de aula. Também encontrei pessoas incríveis que conheci e fiz amizades, todos com suas diferenças, histórias e opiniões, que mesmo com as adversidades, continuaram e continuam se esforçando, para concluir os estudos. E nessa escola, tive muitas experiências, hoje tenho muitas lembranças, umas boas e outras nem tanto, entretanto, carrego como parte da minha história. E uma que vou compartilhar, foi de quando participei de um jornal estudantil.”

Me lembro de quando recebi o convite de um professor para fazer parte de um jornal estudantil, feito e editado por estudantes, fiquei muito empolgado com a ideia. Nesse jornal, nós os estudantes, iríamos elaborar os textos, contar nossas histórias, fazer observações e críticas para o melhorar o funcionamento da escola entre outras coisas. O número de participantes não foi muito, dado ao número de estudantes total da escola (na modalidade EJA), mas os que participaram sempre levaram a sério o jornal. Era uma experiência nova para todos nós, fizemos o nosso melhor dentro de nossas capacidades. E com a ajuda dos professores interessados no trabalho dos estudantes, a cada edição nós melhorávamos um pouco mais e ficávamos cada vez mais confiantes. No começo foi só elogios e a escola chegou a postar uma de nossas edições no facebook da escola, nessa edição não houve críticas, os alunos deram suas opiniões sobre uma aula no pátio com todas as turmas. Todavia não tivemos só experiências boas.

Em uma edição, os alunos relataram suas insatisfações com algumas aulas, que as aulas estavam sendo improdutivas, na mesma edição, colocamos sugestões de melhoria e não citamos nomes de professores, porém os professores dessas aulas se sentiram ofendidos e queriam uma explicação dos envolvidos no jornal. Uma situação chata foi quando a diretora da escola, juntou todos os alunos no pátio e falou que, o que nós tínhamos feito foi errado, tinha só alguns participantes do jornal presente, e esses se sentiram coagidos. Depois houve uma reunião entre diretoria e professores para discutir sobre o jornal, depois outra com diretoria, professores e estudantes. Nessa reunião fomos acusados de calúnia, difamação, de estar mentindo e que nós tínhamos sido induzidos a escrever aquilo e que certas palavras na edição eram muito “rebuscadas” para nós. Teve um professor que falou que poderia nos processar! Depois disso os alunos(as) se sentiram desmotivados e o jornal acabou.

Apreendi muito com essa experiência, pude sentir na pele o que de fato acontece quando lutamos para fazer uma pequena diferença. Querem que acatemos o sistema, digamos bem ou façamos silêncio, assim é em todos os âmbitos da sociedade, por isso, os que lutam pela melhoria e igualdade, sempre são a minoria, ainda que os oprimidos sejam a maioria. E que, enquanto os oprimidos não tiverem um senso de unidade, não haverá mudanças. Embora fosse um jornal estudantil de poucos participantes em uma escola municipal, pude aprender muito com ele. Agradeço os meus ex-professores, que nos incentivaram a fazer

esse projeto, que nos deram suporte do início ao fim e agradeço também os meus colegas que estavam comigo nessa jornada.”

Conclusão

O aprendizado que fica, a partir da experiência de escrita de um texto jornalístico crítico e elaborado por estudantes, é a necessidade de um diálogo constante, antes, durante e depois dos possíveis conflitos, no sentido de buscar soluções coletivas e aprender com elas. Na desafiadora tarefa de construir conhecimentos que julgamos necessários, independente dos currículos oferecidos pelas escolas públicas brasileiras, há, ainda, aqueles que respeitam a autonomia dos/as estudantes e valorizam a sua auto-organização, como foi o caso dos 3 professores que apoiaram o referido jornal.

Tenho a convicção técnica-pedagógica de que os estudantes não fizeram nada de errado, porém, considerando a realização desse mesmo trabalho em outras unidades escolares, seria importante buscar práticas informadas sobre o trauma, levando-se em conta uma melhor sensibilização dos professores e equipe diretiva para o trato com o protagonismo estudantil, no sentido de gerar segurança e bem-estar para todos envolvidos.

Com as experiências desse jornal estudantil, positivas e negativas, fica clara a divergência de perspectivas educacionais entre docentes, ou a ausência delas. Quem não pensa politicamente a EJA está condenado à servidão do projeto político neoliberal, voltado para a mercantilização da educação. Sabe-se que a escola pública cumpre sua função social, inclusive, quando profissionais e estudantes criticam e apresentam alternativas à política educacional vigente, seja por intermédio de um cartaz, ou pelo apoio e implementação de um jornal estudantil, ou, simplesmente, quando explicita uma determinada visão de mundo, a qual faz parte da liberdade de manifestação política.

Não se trata de defender partido político A ou B, e sim da multiplicidade de visões de mundo e suas relações sociais. Com isso, embora a escola de EJA encontre muitas limitações para propor novas políticas e/ou adaptá-las, para que atendam (melhor) sua especificidade, faz-se necessário que os profissionais assumam suas perspectivas ético-políticas, principalmente os que agem na contra-hegemonia dos processos políticos antidialógicos e antidemocráticos.

A luta constante por democracia nas escolas é árdua, porém fundamental; não adianta proibir, tem que se discutir. Sabe-se que a escola verdadeiramente democrática não persegue politicamente professores por seu pensamento divergente ou por sua base epistemológica, tampouco intimida estudantes em seu livre exercício de pensar e se comunicar; ao contrário, incorpora tais elementos em seu fazer pedagógico, no sentido de criar unidade na diversidade.

Os avanços democráticos nas escolas básicas, como a eleição direta para diretor de escola, não foram suficientes para introduzir discussões políticas mais amplas (processos civilizatórios), muito menos para inviabilizar os discursos que criminalizam docentes e discentes em razão de determinados posicionamentos políticos. Dessa forma, a eleição direta para direção de escola, assim como os CEC sem a participação de estudantes (no caso da EJA), por exemplo, constituem-se como “verniz” de democracia, cujos detalhes e fundamentações dos “planos de gestão” não são discutidos com a comunidade escolar, quiçá construídos coletivamente com os estudantes. Faltam espaços para o exercício verdadeiramente democrático e/ou para a formação voltada à cidadania autêntica. Espaços onde segmentos não sejam excluídos, onde a metodologia e a pauta do que será discutido sejam construídas, desde o início, com seus integrantes/participantes, onde o cargo eletivo represente de fato os interesses dos eleitores, em estreita articulação do trabalho da escola com a democratização da sociedade.

À medida que essa experiência *denuncia* a forma antidemocrática com que a escola lidou com o jornal estudantil, também *anuncia* a potencialidade de jornais estudantis como instrumentos de organização dos estudantes-trabalhadores, capazes de ampliar o protagonismo estudantil e o pensamento crítico.

A baixa autoestima, a dificuldade de expressão/comunicação (em linguagem formal e letramento digital), o medo de fazer crítica e o comodismo por parte dos estudantes jovens, adultos e idosos apresentam-se como desafios aos docentes que trabalham com a EJA a partir de uma perspectiva crítica-não reprodutivista.

Assim, um jornal que traga essas vozes (silenciadas e/ou invisibilizadas), sem censura e/ou controle por parte dos docentes, é uma experiência rica em possibilidades de diálogo/democracia no espaço escolar. Não se pode menosprezar a iniciativa de um jornal estudantil quando estudantes tomam consciência de seu real potencial transformador. Os docentes e discentes da EJA precisam externar seus pontos de vista, doar a quem doar, reconhecendo outros pontos de vista, possibilitando boas sínteses (dialéticas), idealmente, de forma coletiva e colaborativa.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- COSSON, Rildo. **Letramento político: trilhas abertas em um campo minado**. E-Legis, n.07, p. 49-58, 2º semestre 2011. Disponível em: <http://bit.ly/3txD7rL>. Acesso em: 13 nov 2022.
- FREINET, Celestin. **O jornal escolar**. Título Original: Le Journal Scolaire. Tradução de Filomena Quadros Branco. Editora Estampa, 1974. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5941882/mod_resource/content/1/103273811-o-Jornal-Escolar-Freinet-07042011.pdf. Acesso em: 13 nov 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NETO, J. C. da M. **Por uma Pedagogia decolonial na América Latina: Reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**; João Colares da Mota Neto. Curitiba: CRV, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323644165_Por_uma_pedagogia_decolonial_na_America_Latina_reflexoes_em_torno_do_pensamento_de_Paulo_Freire_e_Orlando_Fals_Borda. Acesso em: 13 nov 2022.
- PINHEIRO, Rafaela Bortolin. **O jornal escolar para a formação de consciência crítica à luz de Paulo Freire: a expressão da palavra silenciada para materializar o diálogo autônomo e libertador**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, 2017. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/000060/0000603a.pdf>. Acesso em: 13 nov 2022.
- SAVIANI, D; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021, Capítulo 3.

O livro *Sensibilidades e Afetos da Experiência Docente: aproximações do programa Jovens Construtores às práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos* traz uma coletânea de artigos sobre diferentes dimensões da atuação de docentes na EJA, modalidade entendida como a mais desafiadora da educação brasileira. A produção desse livro é resultado do curso de formação continuada *Experiências de Professoras e Professores: formação-ação da EJA*, idealizado pelo *Centro de Promoção da Saúde (CEDAPS)* e pela *Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA/SME-Rio de Janeiro)*, em parceria técnica com o YouthBuild. O curso foi estruturado a partir da observação da juvenilização da EJA, fenômeno intensificado nos últimos anos em razão da pandemia da COVID-19 e que desafia a prática pedagógica na atualidade. Os capítulos apresentam as experiências de professoras e professores do *Centro de Referência Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CREJA)* e das *Escolas Exclusivas de Educação de Jovens e Adultos (CEJA)* de Acari e Maré, localizados no município do Rio de Janeiro. A EJA é um espaço educacional de segunda oportunidade para quem necessita de segurança e acolhimento e aposta na transformação de suas vidas pela via da educação. É um ambiente de potência que ensina para a diversidade, além de qualificar as políticas de educação e programas humanitários voltados à educação inclusiva e participativa. Recomendamos uma leitura atenta, com criticidade e respeito às iniciativas vividas, testadas e aprimoradas, a cada ano, junto aos estudantes nas escolas de EJA. Não busque nas experiências aqui descritas um modelo ideal de atuação, mas esteja preparado para se surpreender com muito amor, afeto e esperança nas diversas intervenções docentes existentes que, por vezes, ficam invisíveis, apesar dos enormes esforços em tornar melhor a educação para as pessoas que mais precisam dela.

Realização:



Parceria:



Apoio:

