



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Gisele Ferreira da Silva

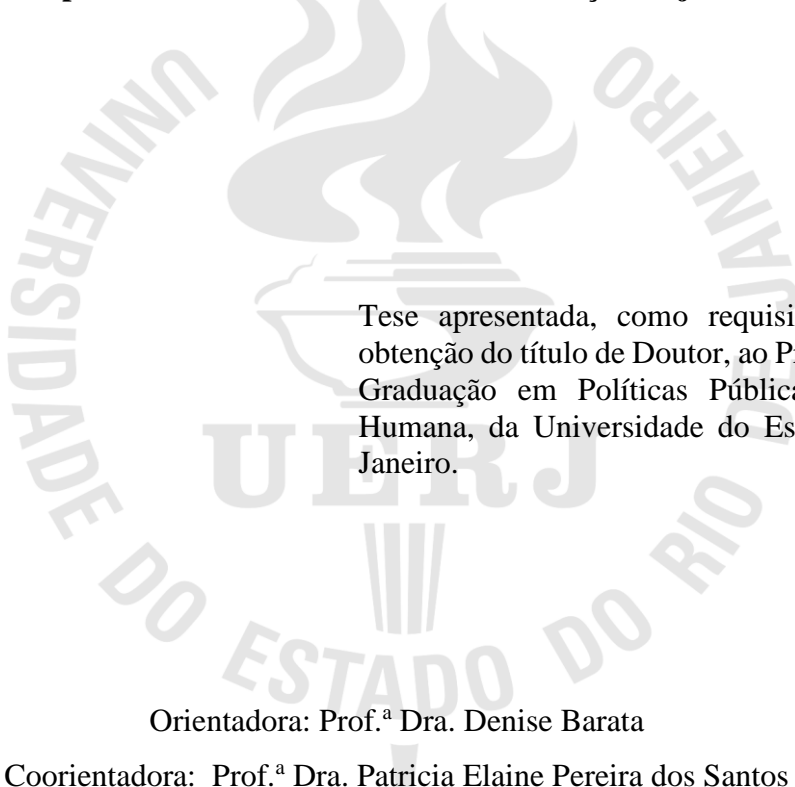
**Diário de experiências: leituras e escritas na educação de jovens e adultos**

Rio de Janeiro

2023

Gisele Ferreira da Silva

**Diário de experiências: leituras e escritas na educação de jovens e adultos**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Denise Barata

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Elaine Pereira dos Santos

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Gisele Ferreira da  
Diário de experiências: leituras e escritas na educação de jovens e adultos /  
Gisele Ferreira da Silva. – 2023.  
140 f.

Orientadora: Denise Barata.  
Coorientadora: Patricia Elaine Pereira dos Santos.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
Centro de Educação e Humanidades.

1. Educação de jovens e adultos – Teses. 2. Alfabetização – Teses. 3.  
Racismo – Teses. I. Barata, Denise. II. Santos, Patricia Elaine Pereira dos. III.  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades.  
IV. Título.

br CDU 374

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Gisele Ferreira da Silva

**Diário de experiências: leituras e escritas na educação de jovens e adultos**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 13 de novembro de 2023.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Denise Barata (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Patricia Elaine Pereira dos Santos (Coorientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Guilherme Robson da Silva

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Irenilza Oliveira e Oliveira

Universidade do Estado da Bahia

---

Prof. Dr. Marcelo Fernandes do Nascimento

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2023

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho à minha família. Em especial, à minha avó Marlene Sousa Rocha (falecida no ano de 2019) e ao meu pai José Luiz da Silva (falecido no ano de 2022). Ambos partiram desta vida durante meu percurso no Doutorado. Contudo, sei que, de onde estão, acompanham essa vitória da família. À minha mãe, Sandra Regina Ferreira da Silva, ao meu companheiro de vida Gustavo Barbosa da Silva, pelo apoio e incentivo. Sãos meus alicerces.

## AGRADECIMENTOS

A palavra agradecer me leva a ser acolhida(o) ou acolher. É a este acolhimento que desejo agradecer. Sou grata por tantas pessoas que no percurso do Doutorado me estimularam a seguir e crescer.

Agradeço a Deus, minha força de luz e inspiração. Obrigada, Jesus!

À minha família que por meio de todos os seus esforços me conduziram nos caminhos da educação dentro e fora da escola. Formaram a base, me permitindo ser quem hoje sou. Ao meu pai José Luiz da Silva (in memoriam). À minha avó Marlene Sousa Rocha (in memoriam). À minha mãe Sandra Regina Ferreira da Silva. Ao meu companheiro Gustavo Barbosa da Silva.

Às docentes e discentes que eu conheci na minha trajetória no magistério. Às(os) estudantes e professoras(es) da Educação de Jovens e Adultos, por todas as suas partilhas e afetos.

Às queridas amigas Adriana Werneck Russo Muniz e Maria Helena Provenzano, que a cada conversa me faziam ver pontes que enriqueceram minhas reflexões nos estudos sobre o cotidiano vivenciado na EJA.

Ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, por todo aprendizado.

Gratidão à minha orientadora Denise Barata por todo ensinamento, por fazer vir a mim a confiança e por trilhar comigo pacientemente o trajeto da pesquisa, vendo potência e beleza. Gratidão à minha coorientadora Patricia Elaine Pereira dos Santos, por me auxiliar a ver caminhos nessa jornada.

Às Professora Heliana de Barros Conde Rodrigues e Eugénia da Luz Silva Foster. À professora Irenilza Oliveira e Oliveira, e ao professor e amigo, Marcelo Fernandes do Nascimento por me guiarem nos caminhos da banca de qualificação e retornarem à banca de defesa. Ao professor Guilherme Robson da Silva, que, gentilmente, aceitou o convite para compor esta jornada.

Às(os) amigas(os) do Grupo de Pesquisa, coordenado pela Professora Denise Barata, Laboratório de Oralidade e Memória Africana e da Diáspora, onde partilhamos nossas potências e desafios.

Eu tinha certeza de que precisava vir, precisava te contar tudo que estou contando agora.

*Ana Maria Gonçalves*

## RESUMO

SILVA, Gisele Ferreira da. *Diário de experiências: leituras e escritas na educação de jovens e adultos*. 2023. 140 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Nesta pesquisa, penso a Educação de Jovens e Adultos, em suas nuances e expectativas de aprendizado. Justifico que há um complexo cenário educacional, no qual estudantes chegam à escola com expectativas formais de leitura e escrita. A escola espera das(os) discentes o aprendizado também formal desta leitura e escrita. Contudo, o que acompanho na prática é, em muitos casos, algum nó nesse processo, em que as(os) alunas(os) não se veem atendidas(os) em seu aprendizado e a escola não se vê sendo atendida em seus objetivos de ensino previsto no cânone do currículo escolar. Deste modo, o objetivo principal da pesquisa é compreender as expectativas de leitura e escrita das(os) estudantes da EJA. Para isto, busco entender quem é a EJA, compreender quais são suas experiências com leitura/escrita e o que esperam da escola nesse processo de construção das suas leituras e escritas. Para tanto, na metodologia desta pesquisa, que é qualitativa, me utilizo de estratégias, como a observação participante, as conversas com as(os) alunas(os), o diário de campo, dinâmicas realizadas com as(os) estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, compreendo este trabalho de pesquisa como meu campo de escritas. A partir disto, o referencial teórico envolve autoras(es) como, Conceição Evaristo, Nilda Alves, Nilma Lino Gomes, Paulo Freire, bell hooks, Silvio Almeida, Kabengele Munanga, entre outras(os), que me ajudam a compreender as relações que se tecem na EJA, uma vez que o principal perfil da Educação de Jovens e Adultos é ser uma modalidade de ensino destinada a quem não teve possibilidade na idade tida como “própria”. Logo, o público da EJA abrange a população economicamente mais pobre, apresenta um forte recorte racial, grande número de matrículas de mulheres, estudantes, que segundo a escola, são tidos com “dificuldades” em seu processo de aprendizado e ligados desde muito cedo ao mundo do trabalho. Deste modo, a pesquisa perpassa por três capítulos que me permitem trazer a análise de situações escolares acerca das expectativas de leitura e escrita para tais estudantes.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura. Escrita. Educação de Jovens e Adultos. Racismo.



## ABSTRACT

SILVA, Gisele Ferreira da. *Diary of experiences: readings and writings in youth and adult education*. 2023. 140 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

In this research, I ponder about Youth and Adult Education, in its nuances and learning expectations. I justify that there is a complex educational scenario, in which students arrive at school with formal expectations of reading and writing. The school expects students to learn this reading and writing as well. However, what I follow in practice is, in many cases, some knot in this process, in which students do not see themselves attended to in their learning and the school does not see itself being attended to in its teaching objectives provided for in the canon of the school curriculum. Thus, the main objective of the research is to understand the reading and writing expectations of EJA students. For this, I seek to understand what EJA is, to understand what their experiences with reading/writing are and what they expect from the school in this process of building their readings and writings. For this purpose, in the methodology of this research, which is qualitative, I use strategies such as participant observation, conversations with students, field diary, dynamics carried out with students of Youth and Adult Education. In addition, I understand this research work as my field of writing. From this, the theoretical framework involves authors such as Conceição Evaristo, Nilda Alves, Nilma Lino Gomes, Paulo Freire, bell hooks, Silvio Almeida, Kabenguele Munanga, and others, who help me to understand the relationships that are woven in EJA, since the main profile of Youth and Adult Education is to be a teaching modality aimed at those who did not have the possibility at the age considered "ideal". Therefore, the EJA audience covers the economically poorer population, has a strong racial profile, many enrollments of women, students, who, according to the school, present "difficulties" in their learning process and who, from a very early age, are linked to the world of work. Thus, the research goes through three chapters that allow me to bring up the analysis of school situations about the expectations of reading and writing for these students.

Keywords: Literacy. Reading. Writing. Youth and Adult Education. Racism.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Eu quero sabedoria.....	23
Figura 2 - Filme Medida Provisória.....	44
Figura 3 - Eu quero um Brasil melhor.....	56
Figura 4 - Eu quero seguir em frente.....	66
Figura 5 - Eu quero aprender.....	71
Figura 6 - Eu quero uma carreira.....	78
Figura 7 - Eu quero ser alfabetizada.....	84
Figura 8 - Eu quero escrever.....	95
Figura 9 - Eu quero um futuro.....	96
Figura 10 - Eu quero subir.....	99
Figura 11 - Eu quero força.....	103

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Censos.....	37
Tabela 2 - Alfabetização Censos.....	38
Tabela 3 - Questionário.....	46

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Censo, 1872.....	36
Gráfico 2 - Taxa de analfabetismo.....	49

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APPAI	Associação beneficente dos professores públicos ativos e inativos do estado do Rio de Janeiro
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFET/RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CID	Classificação Internacional de Doenças
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inaf	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PEJ	Programa de Educação Juvenil
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: DIÁRIO DE EXPERIÊNCIAS.....</b>	<b>14</b>
A Pesquisadora e a Professora: O início da costura.....	14
<b>1 AS TEIAS QUE TECEM A RENDA: DE QUAL EJA ESTOU FALANDO.....</b>	<b>23</b>
Enredamento1: Quem é essa EJA - eu buscando entender este lugar.....	23
1.1 Na busca onde começa.....	30
1.2 Enredamento 2: - "Professora, isso também não é um preconceito?".....	44
<b>2 A LEITURA.....</b>	<b>55</b>
2.1 A leitura como esperança, estudantes em mudança de rota. Enredamento 3: - “ Eu já aprontei muito, professora.” .....	56
2.2 A leitura da minha juventude. Enredamento 4: - “Tia, eu não sei se ainda quero estudar” .....	66
2.3 A leitura como elo, os adultos e idosos que nunca estudaram. Enredamento 5: - “Professora, eu nunca estudei ou estudei muito pouco” .....	71
2.4 A leitura como barreira, estudantes com “dificuldade” na aprendizagem/inclusão. Enredamento 6: - “Professora, eu não consigo aprender”.....	78
<b>3 A RENDA FORMA SUA TEIA - PONTO COMUM: O ENCONTRO COM A ENORME VONTADE DE LEITURA.....</b>	<b>82</b>
Enredamento 7: Eu, professora, escrevendo em tempos pandêmicos.....	82
3.1 O diário dentro do diário. Enredamento 8: - “Professora, eu “tô” burro de novo” .....	84
3.2 Afetos rendados nas visões de leituras. Enredamento 9: - “Professora, olha o que queremos.....	96
3.3 Saberes outros. Enredamento 10: - “Professora, eu não digo mais que não sei ler”.....	99
3.4 Ler com a vida, o que os estudantes me fazem pensar. Enredamento 11: -“Professora, eu quero é mais.”.....	103

<b>EPÍLOGO DO DIÁRIO, QUE, AO MESMO TEMPO, É PRÓLOGO.....</b>	<b>107</b>
Enredamento do trajeto.....	107
Entrelaçamentos da teia de renda.....	109
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXO A - Reportagem sobre a EJA.....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO B - História O Doutor e o Pescador.....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO C - Carta à Conceição Evaristo.....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO D - Reportagem Revista APPAI.....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXO E - Levantamento.....</b>	<b>127</b>

## INTRODUÇÃO: UM DIÁRIO DE EXPERIÊNCIAS

De mil canteiros de ilusões  
 Brotam desejos que já vivi  
 Já conversados, já tão sentidos  
 Campos de força, tempos atrás.  
 Em meu destino o que restou  
 Marca profunda de muito amor  
 Tão procurada, iluminada  
 Essa loucura que me abraçou.  
 O que se deu, que se trocou  
 Quanta verdade a se entrelaçar  
 Que se sofreu, o que se andou  
 Quase ninguém nos acompanhou.  
 O que me cerca, onde hoje estou  
 Numa saudade sem tempo e fim  
 Acomodada, gente parada  
 Teia de renda que me cercou.  
 Eu não aceito o que se faz  
 Negar a luz fingindo que é paz  
 A vida é hoje, o sol é sempre  
 Se já conheço, eu quero é mais.  
 O que se andar, o que crescer  
 Se já conheço, eu quero é mais.  
 Eu não aceito o que se faz  
 Negar a luz fingindo que é paz  
 A vida é hoje, o sol é sempre  
 Se já conheço, eu quero é mais.  
 O que se andar, o que crescer  
 Se já conheço, eu quero é mais.<sup>1</sup>

*Teia de Renda*<sup>2</sup> - Milton Nascimento e Túlio Mourão

### A pesquisadora e a professora: O início da costura

O início desta costura se deu na graduação. Sou filha de uma mulher negra formada no curso de formação de professores, porém, uma professora que acabou por não exercer a profissão, mas eu exerço. Inicialmente, com algumas resistências na família que preferia que eu escolhesse outro campo de atuação, já antevendo as dificuldades profissionais relacionadas ao magistério. Contudo, ao sentirem que era o que de fato eu desejava, rapidamente, apoiaram

<sup>1</sup> NASCIMENTO, Milton; MOURÃO, Túlio. *Teia de Renda*. In: NASCIMENTO, Milton. **Anima**. Rio de Janeiro: Ariola, 1982. Faixa 2.

<sup>2</sup> Ouvir em: <https://www.youtube.com/watch?v=CK3ZqMCyf1s>



minha decisão. Ao entrar no curso Normal Superior, do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, a principal leitura formativa era de Paulo Freire. Em princípio, minha meta era trabalhar com a modalidade da educação infantil. Tal meta se perdeu quando cheguei na metade da licenciatura, vivi o campo por meio do estágio e percebi que meu coração estava na modalidade de ensino fundamental. Tive a oportunidade de cursar na graduação uma ênfase<sup>3</sup> na Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, e me formei no ano de 2007, sendo convocada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, no mesmo ano. Entrei como regente no campo da EJA em 2015. Na monografia da graduação, pensei sobre como a afetividade perpassa as relações com o aprendizado da leitura e da escrita. Tema que me acompanhou nas duas formações de pós-graduação.<sup>4</sup>

Meu percurso de pesquisa continuou no Mestrado em Relações Étnico-raciais que realizei no CEFET/ RJ. Naquele momento, eu estava pensando na área de Língua Portuguesa. Analisei os materiais didáticos produzidos pela rede municipal de educação do Rio de Janeiro para o ensino de Língua Portuguesa. Eu procurava saber o que havia nesse material em termos de gêneros textuais que se relacionassem com as questões e temáticas étnico-raciais, afro-brasileiras e africanas. Analisei os textos e as diferentes literaturas que faziam parte do material e eram trabalhados no primeiro segmento do ensino fundamental.

Fiz alguns achados e tive conclusões tanto da presença como ausência dessa temática no referido material, além de realizar a tentativa de compreender de que modo os textos eram trabalhados. Contudo, ainda me perseguiram algumas inquietações que levei para o Doutorado. Entretanto, não mais referente ao material didático, mas sim à percepção das(os) alunas(os) dentro da escola e, especificamente, no campo da Educação de Jovens e Adultos. Queria compreender como as questões raciais perpassavam pelas(os) estudantes. Contudo, nos meus caminhos iniciais do Doutorado, eu pensava nas(os) alunas(os) da Educação de Jovens e Adultos consideradas(os) com alguma deficiência. Buscava entender como se dava na escola o percurso de estudos destas(es) estudantes, principalmente, no caso de discentes negras(os), que poderiam estar expostas(os) a diferentes formas de preconceitos.

Entretanto, pensando a EJA como um campo de conhecimento vasto e diverso, houve momentos em que me indaguei sobre o olhar da pesquisa ser a partir das(os) alunas(os) ou das(os) professores. Ou seja, a partir de qual perspectiva analisar essas relações no aprendizado.

---

<sup>3</sup> Na metade do curso, era necessário optar pela licenciatura na modalidade de ensino fundamental ou educação infantil. A modalidade de ensino fundamental possibilitava escolher entre duas ênfases, educação especial ou educação de jovens e adultos.

<sup>4</sup> Especialização em Psicopedagogia Institucional; Especialização em Orientação Educacional e Pedagógica.

Caminhei por diferentes rumos até muito antes da qualificação e pós-qualificação. Por fim, eu vi que não era isso, mas era tudo isso. Entretanto, a partir de outra visão e de outra costura. Uma visão sensível que abarca meu percurso docente formado por tantas outras professoras e professores. Abarca as dificuldades e potencialidades das(os) alunas(os) em suas diferentes histórias de vida dentro da sociedade brasileira com suas marcas estruturantes, no campo educacional, social e racial. Olhar para os traços que marcam o aprendizado das(os) alunas(os) da Educação de Jovens e Adultos, no que se refere à leitura e à escrita dentro da escola. Essa era a costura que eu buscava tecer.

Assim, o que aqui aspiro dividir com você é um diário que me auxiliou a pensar a Educação de Jovens e Adultos, em suas nuances e expectativas de aprendizado. Deste modo, nele, as construções representam para mim uma enorme teia onde tudo se interliga e se conecta, onde tudo se entrelaça. Muitas vezes, nesse entrelaçamento, vejo pedaços maiores, menores, divergentes, diferentes, confluentes... Para mim, é isso que dá a beleza dessa teia. E é neste momento que me vem aos ouvidos a canção Teia de Renda, belíssima obra de Milton Nascimento e Túlio Mourão. O que sinto, quando estou escrevendo, é isso: a imagem que me vem à memória é essa sinestesia que envolve afeto, costura, delicadeza, arrepio, alegria, às vezes, cansaço, rendados, enredamentos, sempre vislumbrando apreciar uma teia que se teceu por diferenças e experiências e, por isso mesmo, única. Todas(os) nós em um círculo em si cíclico, construindo, remendando, muitas vezes, tirando, recolocando, cada pedacinho, às vezes, mais fácil, às vezes, mais difícil, mas todos eles precisando de muita sensibilidade para acontecer. Essa é a grande imagem que me passa. E ela ecoa no que vou construindo como objetivo principal da pesquisa que é compreender as expectativas de leitura e escrita das(os) estudantes da EJA. Para isto, preciso entender quem é essa EJA, compreender quais são suas experiências com leitura/escrita e o que esperam da escola no processo de construção das suas leituras e escritas.

Esses questionamentos iniciais não são para buscar uma resposta pronta, mas para pensar como uma professora da Educação de Jovens Adultos, que busca um olhar como pesquisadora para este universo da educação. Deste modo, essa visão me leva ao que Moreira (2018) aponta sobre a possibilidade de problematizar esse lugar do eu-pesquisadora na ação da professora. “Na pesquisa qualitativa, acredita-se em múltiplas realidades, socialmente construídas, que geram diferentes significados para diferentes indivíduos e cuja interpretação depende do olhar do investigador.” (Moreira, 2018, p. 407). Ele trata dos caminhos e cuidados necessários que docentes precisam ter no fazer da pesquisa. Completa afirmando também:

Nesta abordagem de pesquisa, a visão do conhecimento como pessoal, subjetivo e único, impõe ao pesquisador envolvimento com os participantes da pesquisa. Estas duas entidades (pesquisador e participante) estão dependentes uma da outra, sendo que a relação privilegiada do pesquisador com os participantes beneficia a pesquisa. A questão metodológica diz respeito à metodologia que o pesquisador irá utilizar [...]. Na pesquisa qualitativa, predominantemente utilizam-se técnicas como entrevistas, histórias de vida e observações. (MOREIRA e CALEFFE, 2008, p. 42-43).

Eu me valho do campo da observação, da participação e da conversa, conforme completa Nilda Alves (2003)<sup>5</sup>. Conversas tecidas no cotidiano da escola. Imaginando que eu possa contribuir de alguma forma com outros cotidianos escolares. “Com [...] descrição detalhada, os pesquisadores oportunizam aos leitores transferir informações para outros cenários e determinar se os resultados mostram características compartilhadas.” (Moreira, 2018, p. 413). Deste modo, na metodologia desta pesquisa, que é qualitativa e participante, me utilizo de estratégias como a observação participante<sup>6</sup>, o diário de campo, dinâmicas realizadas com as(os) estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Nesta busca, a pesquisa é uma escrevivência para mim. Um exercício em olhar de forma sistematizada para tantas experiências que me acompanham na escola. Tais vivências que me formam a cada dia mais como professora e pesquisadora. Encontro-me entendendo as escrevivências como as escritas das vivências, conforme tão bem delineado por Conceição Evaristo. É um exercício das escrevivências, como necessidade e como compreensão do processo. A estas impressões pessoais vivenciadas na escola, às observações cotidianas e às narrativas que chegam até a minha percepção chamo de escrevivências. Conceição Evaristo marca o campo das escrevivências como a possibilidade de mulheres negras contarem suas histórias sentidas, vividas, partilhadas.

[...] a escrita me surge como necessidade de ter alguma coisa, algum bem. E surge da minha experiência pessoal. Surge na investigação do entorno, sem ter resposta alguma. Da investigação de vidas muito próximas à minha. Escrevivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas. É uma escrita que tem, sim, a observação e a absorção da vida, da existência. (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2020, p. 34).

<sup>5</sup> Quebra da regra de citação ABNT. Ao longo do trabalho, quando a citação se referir a uma autora, opto pela escrita do primeiro nome e sobrenome.

<sup>6</sup> Moreira e Callef (2008) apontam que “As pesquisas nessa área têm como objetivo abrir a “caixa preta” da escola e, por conseguinte da sala de aula, para descobrir os fatores que determinam e influenciam as experiências dos alunos neste contexto.” (MOREIRA E CALLEF, 2008, p. 202). Nilda Alves apresenta que a compreensão do cotidiano é tecido de observações que envolvem a si e as(os) outras(os). Deste modo, compreendo a observação participante não a partir do viés que observa e participa para coleta de dados, mas a partir de uma produção de sentidos deste cotidiano vivenciado com as(os) estudantes: o convívio, os diálogos e tudo o mais que me perpassa a partir das experiências tecidas no cotidiano da escola.

Este incômodo com o estado das coisas, dentro de mim e dentro da escola, me trouxe até aqui. Escrevivências envolvem uma sensibilidade em lidar, ouvir, contar, narrar, escrever vivências. Este trabalho de pesquisa é meu campo de escrevivências que “partem de relatos particulares, mas que confluem a experiências que são coletivas, podendo inclusive preencher vazios históricos.” (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2020, p. 12)

Acima de tudo, escrevivências envolvem experiências e afetos. Nesse caminho, me alio à Larrosa (2002) que me diz que experiência não é o que acontece, mas sim aquilo que nos passa. Deste modo, pensar essas experiências com leituras e escritas com as(os) alunas(os) da EJA é o que me passa. Passa-me cotidianamente, dentro e fora da escola, esta busca e tentativa quase sempre pensada inalcançável para algumas(uns) alunas(os), que é a aquisição da leitura e da escrita escolar. Esse é um trabalho que envolve a experiência em sua afetividade. Afeto e sou afetada todas as noites por estas(es) alunas(os), ouvir delas(es) suas experiências e vivermos nossas experiências. Se há uma entrega por parte das(os) estudantes é porque se sentiram afetados, de forma positiva, provocativa, questionadora, ou de outras forma que nem posso imaginar. Deste processo, surge a beleza que é a força da ação quando há afetações, conforme Espinosa<sup>7</sup> (2005) definiu.

A escrita sempre foi algo que me afetou. É singular, íntima, uma relação com tudo que me compõe, com as linguagens que me atravessam. E para quem gosto de escrever, contando as novidades que acontecem? Ao meu parceiro diário. Sempre tive o hábito, desde muito nova, de contar o que me passava, contar na escrita, voltar a isto que me contei e conversar com o que foi por mim contado. Assim, a visão de diário proposta por Hemi Hess também me encontrou.

Hemi Hess (2009) escreve que uma ação social ou mesmo uma micro-ação social propaga e produz um campo de análise. A(o) pesquisadora(o) ao fazer essa análise, ordena essa escrita, se pergunta como ordena essas observações e esses pensamentos. Afirma ainda que, para tanto, recorre à literatura, nomeando essa escrita como diário ou o gênero diário, ou diário de bordo. Conta que também recorreu aos diários durante toda a adolescência e acabou levando esta prática para sua vida adulta. Hess (2009) nomeia toda esta escrita de diários, como sendo “numerosos escritos”. Aponta que seu avô e sua mãe eram conhecidos por amigos e familiares como grandes diaristas por terem a prática do diário, (ins)escrita em família. Ele aponta ainda que essa escrita do diário praticada na família não se relacionava às formalidades linguísticas aprendidas na escola, mas a uma prática de escrita a partir do cotidiano vivido pela família. Ele coloca esse modo de escrever como sendo uma escrita implicada.

---

<sup>7</sup> CHAUI, Marilena. **Espinosa: Uma Filosofia Da Liberdade** - 2ªed. (2005)

A escrita implicada (jornais, autobiografias, correspondências, monografias) é, portanto, um recurso [...], essas técnicas de escrita reflexiva são sempre uma ferramenta de autoavaliação do pesquisador [...] A escrita implicada capta no dia a dia as percepções, as experiências vividas, os diálogos, mas também as sobras do concebido que emergem. Com certo distanciamento, a releitura dessas escritas é um modo de reflexividade. (HESS, 2009, p. 16).

Em mim, a afirmação de Hemi Hess é como uma práxis, a reflexão sobre a prática. O distanciamento que Hemi traz refere-se também a um espaço-tempo. Ao retornar àquela escrita e se deparar com ela novamente, como ele de forma tão bonita traz, me diz que ao reler as “sobras do concebido” posso encontrar novas “sobras e concebidos” entre o momento da escrita e o da (re)leitura. Assim, me possibilita pensar sobre a escrita destas vivências.

Refere-se às possibilidades de trazer as experiências (vividas), as ideias que ocorrem (concebido), os encontros, as observações (percebido). [...] O diário guarda uma memória para si mesmo ou para os outros de um pensamento que se forma ao cotidiano na sucessão das observações e das reflexões. (HESS, 2009, p. 17).

Ele aponta ainda que alguns diários são mais narrativos (sobre as atividades e trocas do dia a dia), outros são mais psicossociológicos (relacionados à vivência e ao que é concebido por um grupo). Nesse conjunto, há diferentes formas para conceber a escrita diarística, sendo possível “o diário íntimo, diário de viagem, diário de pesquisa, diário institucional, diário pedagógico, diário de formação, diário onírico, diário de momentos, diário filosófico [...]” (Hess, 2009, p. 18). Nomeio o meu como Diário Aberto de Momentos. Não deixo de marcar que incorro em um paradoxo ao problematizar a escrita e trazer minhas reflexões pela escrita. Porém, me alivio um pouco desse paradoxo ao ensaiar essa escrita do vivido, que aceita e abarca o seu modo de perceber e escrever. Uma escrita que gosta de lidar entre as(os) alunas(os) com a leitura da palavra articulada à leitura de mundo, de Paulo Freire (1996).

Hess traz ainda que é uma escrita de fragmentos, pois nenhuma escrita ainda que exaustiva pode dar conta de todos os detalhes do cotidiano. Cada diário explora alguma(s) dimensão(ões) do que foi vivenciado. Este diário que abro agora, é um diário das experiências cotidianas na escola, por meio de seus fragmentos (re)fragmentados, tecidos rendados.

[...] trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes partem, então, da ideia de que é neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca. (Nilda Alves, 2003, p. 66)

Além disso, é possível “discutir as ‘marcas’ que as aulas deixaram, deixam e deixarão em todos nós.” (Nilda Alves, 2003, p. 67). Tudo isto vai para as lembranças que marcam cada

um com os seus diários internos. “Mesmo se o diário tem sobretudo observações singulares, permite registros de valor universal [...]” (HESS, 2009, p. 19). Nessa visão, converso com o que já foi dito por Conceição Evaristo, uma visão/escrita que parte de relatos particulares, mas que conflui para experiências que são coletivas. Busco tudo por mim vivenciado no cotidiano da escola, que parte de mim como uma experiência que é singular. Contudo, fico imaginando se ocorre, como ocorre em outros espaços escolares, por isso, entendo esta pesquisa como uma forma de diário aberto. Aberto a outros olhares que podem também tecer essa teia, ainda que de longe, ainda que no centro ou na ponta dessa trama rendada.

Assim, envolta ao longo da vida nesta jornada “diarística”, este diário me surge como um registro pessoal de experiências, diálogos e ideias que me despertavam atenção e interesse no cotidiano escolar com as(os) discentes, principalmente no que se referia às questões do aprendizado da leitura/escrita e de questões que envolviam o campo racial. Conjecturava como tais vivências poderiam auxiliar a mim e às(os) alunas(os) em nossos aprendizados. Inicialmente, às vezes, realizava um breve registro em linhas ou palavras-chave sobre o que me inspirou no mesmo instante do acontecimento. Na maioria da vezes, entretanto, registrava posteriormente às aulas estas inspirações. O que pareciam ser registros pontuais que visavam meu avançar na prática de ensino, se tornou a trama para o diário deste estudo ao me deparar com escrevivências tão potentes, ao que decido, portanto, partilhar no ato desta pesquisa.

O período diarístico que trago nesta pesquisa se refere a momentos dos anos letivos de 2021 e 2022. Entretanto, sendo o ano de 2021 ainda entrecortado pela pandemia, as aulas estavam parte remotas até o mês de julho. Neste diário, também me sinto remetida a ideia da trama. Uma trama porque sustenta a teia, a rede, a renda e os enredamentos. Uma trama de sentidos porque me provoca à pesquisa nesse cotidiano na escola. Tramas que formam situações com as dificuldades, diversidades, resistências, diferenças. Trama de uma história que está sendo elaborada, vivida, vivenciada. Assim, aceito o desafio e vou tecendo a trama.

Mexer na trama é inquietante e pesquisando<sup>8</sup> descobri que trama, para as pessoas mais velhas, também era uma palavra utilizada no sentido de doença. Fico pensando o quanto dessas tramas realmente podem nos adoecer no dia a dia. Mas é justamente no desenrolar da trama que podemos descobrir uma riqueza trazida por novos olhares para este entrelaçado cotidiano escolar. Nas tramas que enlaçam a narrativa da pesquisa, a ideia é iniciar cada reflexão com um fragmento desse diário tramado e, permeando a escrita, outros fragmentos diarísticos surgem para me ajudar. Como desejo compreender as expectativas que passam essa Educação de Jovens

---

<sup>8</sup> Trama - Inchaço, doença, peste, tramo. Dicionário Caldas Aulete, 5ª ed., 1964, p. 4022.

e Adultos, inicio o primeiro capítulo pensando sobre a EJA. Sigo montando essa teia no capítulo seguinte. Olhando para as riquezas dessa EJA por meio de fragmentos que me fazem pensar na(o) jovem, na(o) adulta(o), na(o) idosa(o), nas(os) alunas que avistam na escola a possibilidade de mudança de rumo, alunas(os) apontados com “dificuldades de aprendizagem”. Isso tudo é inseparável, mas cada um tem uma costura.

Cada fragmento do diário nomeio como enredamento<sup>9</sup>. Os títulos escolhidos para os enredamentos se referem a afirmações que, muitas vezes, ouvi das(os) alunas(os). Em cada enredamento, trago uma imagem elaborada pelas(os) alunas(os) da EJA em uma atividade a partir da Música Teia de Renda, de Milton Nascimento e Túlio Mourão. A atividade explorou o debate sobre os anseios e desejos das(os) estudantes em relação à leitura e escrita. Este percurso será trazido no terceiro capítulo. Reitero que, em algumas imagens, há frases com incorreções ortográficas em relação à escrita considerada padrão, que leva a pensar em mais um aspecto do racismo linguístico. Contudo, optei em trazer assim tais imagens por duas razões: representam uma etapa vivenciada no processo de alfabetização que vem se consolidando gradativamente com as mediações/intervenções. A segunda razão é que acredito que a sensibilização para produzir desejos, falas e escritas não pode ser entrecortado, no primeiro momento, com apontamento e correção de “erros”, estes podem ser revisados e reelaborados. Entretanto, o que me interessava era a primeira escrita da etapa, que mesmo mediada, ainda contém tais “incorreções”. Em relação às vivências partilhadas pelas(os) estudantes, concordo com Mignolo (2020), ao apontar que os sujeitos em uma pesquisa não se reduzem a objetos de análise. Deste modo, compartilho também do que aponta Melo e Ane Patrícia (2021) ao afirmarem que:

[...] respeitando as convenções éticas da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, os nomes das(os) sujeitas(os) da pesquisa não são expostos na redação do texto; contudo, reconhecendo, na esteira do pensamento decolonial, que a retirada do nome constitui, em suma, estratégia colonial que infringe a essas(os) sujeitas(os) uma violência epistemológica, não poderíamos seguir a orientação ética circulante na academia sem incorrer, paradoxalmente, num ato antiético. Num esforço modesto e em caráter provisório, buscamos contornar essa situação solicitando que [...] escolhessem por si mesmas(os) os pseudônimos sob os quais gostariam de ser identificadas(os) no âmbito da presente pesquisa. (MELO; ANE PATRÍCIA, 2021, p. 08)

Deste modo, nesta pesquisa, cada estudante se auto-(re)nomeou, escolhendo, portanto, como gostaria de ser identificada(o) no percurso dos enredamentos ao partilharem suas histórias.

---

<sup>9</sup> É também um termo usado pelo pesquisador Natalino Neves da Silva.

Cada enredamento, portanto, move o enredo, tece a trama, molda a teia, traz a renda. Conforme o dicionário<sup>10</sup>, enredar é “pôr na rede, misturar, unir uma coisa à outra.” É a relação dessa rede que desejo tramar, analisando as ligações entre os fragmentos “diarísticos” das experiências vivenciadas no cotidiano da escola.

---

<sup>10</sup> Enredar - Dicio, Dicionário Online de Português.



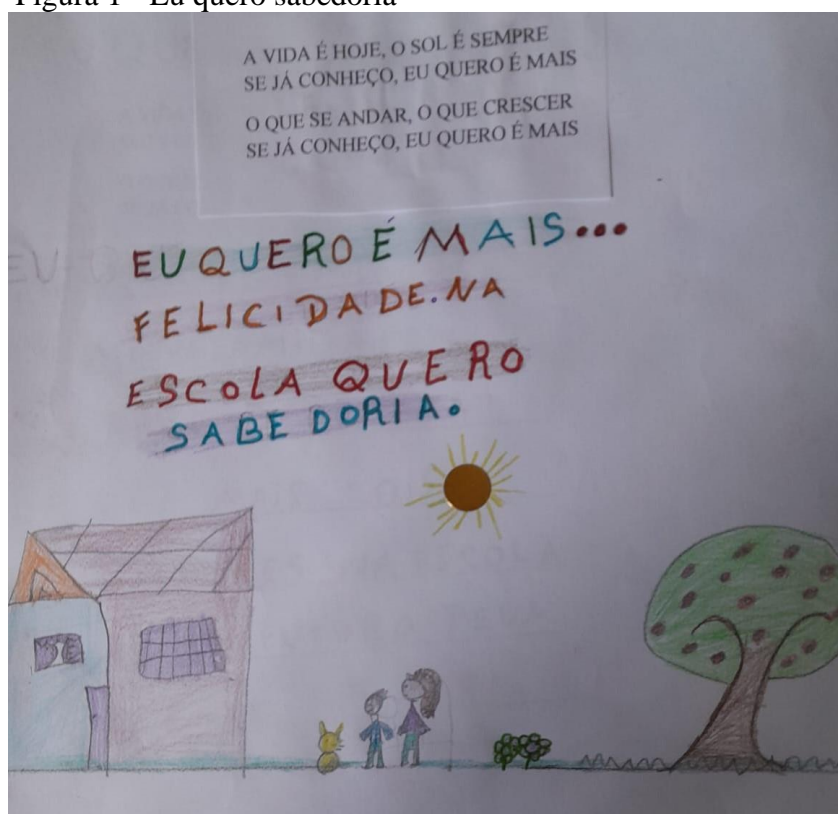
## 1 AS TEIAS QUE TECEM A RENDA: DE QUAL EJA ESTOU FALANDO

De mil canteiros de ilusões  
Brotam desejos que já vivi.  
Já conversados, já tão sentidos.  
Campos de força, tempos atrás.  
Em meu destino o que restou.  
Marca profunda de muito amor.  
Tão procurada, iluminada  
Essa loucura que me abraçou.<sup>11</sup>

*Milton Nascimento e Túlio Mourão*

### Enredamento1: Quem é essa EJA - eu buscando entender este lugar.<sup>12</sup>

Figura 1 - Eu quero sabedoria



Fonte: Imagem produzida pela aluna Priscila.

<sup>11</sup> NASCIMENTO, Milton; MOURÃO, Túlio. Teia de Renda. In: NASCIMENTO, Milton. **Anima**. Rio de Janeiro: Ariola, 1982. Faixa 2.

Rio de Janeiro, 10 de julho de 2021.

Gostaria de relembrar uma grande e agradável conquista. Trabalho na rede municipal de educação pública do Rio de Janeiro há quatorze anos. Toda minha vida na rede, trabalhei com estudantes que apesar de estarem no quarto ano de escolaridade ou mais, carregavam dificuldades na vida cotidiana em relação à leitura e escrita, crianças e jovens em formação. Contudo, no ano de 2015, comecei minha jornada na Educação de Jovens e Adultos. Hoje, já conto seis anos trabalhando nesta modalidade. É uma experiência desafiadora, muito interessante e, por isso, apaixonante. Lembro que ao chegar à primeira reunião para trabalhar, conheci o PEJA. No município do Rio de Janeiro, denomina-se PEJA, pois, a gestão defende que é um Programa de Educação voltado aos Jovens e Adultos, frisando que não é um projeto, pois projeto seria algo estanque. Sendo assim, recebi a recomendação do cuidado da não infantilização dos conteúdos com estas(es) estudantes. Tal recomendação nem se fazia necessária, pois a práxis em si mostra a quantidade e a qualidade de saberes, fazeres e conhecimentos que este público tem.

Para mim, é uma reflexão e prazer a Educação de Jovens e Adultos, este convívio diário com as(os) alunas(os), seus aprendizados e histórias. Nossos encontros se dão nas noites de segunda a quinta-feira. Elas(es) vêm, em seu trajeto diário até a escola, às vezes, do próprio bairro e das comunidades próximas. Muitas vezes, vêm também direto do trabalho, cansadas(os), mas presentes. Eu sou alfabetizadora. Como professora alfabetizadora na Educação de Jovens e Adultos(as), a dimensão que me ocupa é a preocupação com as(os) jovens e adultos(as) analfabetas(os) em nossa sociedade letrada. Jovens e adultas(os) que chegam à escola com expectativas de aquisição desta leitura e escrita, formais, valorizadas e reconhecidas pela sociedade. Jovens que desejam ler as histórias, informações, jogos e tudo que (as)os cerca em sua etapa juvenil. Adultas(os) que almejam ler a Bíblia, ler e deixar recados, preencher a ficha de trabalho, compreender seus recibos de pagamentos e tantas outras habilidades consideradas triviais na sociedade e cultura letrada, mas que se configuram em grandes desafios para estas(es) alunas(os). Diversas vezes, me surpreendo com a chegada de alunas que são mães ou avós de alunas(os) para as(os) quais lecionei quando eram crianças e eu estava iniciando na rede de ensino. Elas afirmam que educaram os filhos e que agora chegou a vez para elas estudarem. A marca etária da EJA, nas turmas em que lecionei e leciono, abrange jovens a partir de 15 anos, chegando aos idosos entre 65 anos ou mais. Um senhor de 71 anos, que era muito querido por todos na escola, foi um dos alunos mais velhos para o qual lecionei, e seu

sonho era o Certificado do Ensino Fundamental. Tal sonho é o mesmo de muitos, como uma aluna da turma atual sempre afirma: -“Vamos pessoal, vamos pegar esse Certificado!”

Outra característica presente nesta EJA é que, apesar de almejem a leitura e a escrita tidas como padrão e sua respectiva certificação formal, grande parte das(os) alunas(os) deseja permanecer na série em que entrou e continuar estudando com a primeira professora. Há uma insegurança em avançar para os outros blocos de aprendizagem, sempre pelo temor da leitura e da escrita, acompanhado, muitas vezes, da frase: “Eu não sei nada!” Outro traço presente no perfil da EJA é a questão da necessidade de trabalho ainda muito cedo, o que as(os) levou, no passado, a diversos caminhos: seja ao trabalho na infância e adolescência, à evasão após tentativas de estudar ou mesmo nunca ter conseguido começar. A evasão acaba sendo uma marca recorrente para muitas(os), ao incorrerem em diferentes tentativas de começar e continuar seus estudos, seja na infância e/ou na vida adulta.

Com um olhar atento, observo que o principal perfil da Educação de Jovens e Adultos é ser uma modalidade de ensino destinada a quem não teve possibilidade de estudar na idade tida como “própria”. Logo, o público da EJA abrange a população economicamente mais pobre, apresenta um forte recorte racial, grande número de matrículas de mulheres. O cotidiano vivido revela situações que permitem analisar a população frequentemente exposta a vulnerabilidades, exclusões e estigmas. Na estrutura social brasileira, há a presença de desigualdades históricas, mudando a forma de operar, mas mantendo o perfil da população excluída de direitos. Entre esta população, os números sempre indicam maior presença de pessoas negras e, em relação ao gênero, maior presença de mulheres. Nilma Lino (2004) aponta que relações de poder na estrutura social criam uma hierarquia, ao partirem das diferenças historicamente construídas, reforçam desigualdades. Portanto, há a hierarquização e a naturalização das diferenças que se convertem em desigualdades supostamente naturais.

Esse processo contribui para a produção de uma reação perversa entre nós: ao serem pensadas como processos naturais, essas desigualdades tornam-se imperceptíveis. E, mesmo quando percebemos, muitas vezes não reagimos a elas, pois nosso olhar docente e pedagógico está tão “acostumado” com essa realidade social e racial na escola, que tendemos a naturalizá-la e não a questionarmos. (NILMA LINO, 2004, p. 84-85)

Conforme o Censo Escolar IBGE 2022, o número de matrículas na EJA foi de 2.774.428 milhões, sendo 1.436.215 milhões do sexo feminino e 1.338.213 milhões do masculino. Entre a população do sexo feminino, 706.082 se autodeclararam como negras, entre a população do sexo masculino 663.617 se autodeclararam negras. Chamo atenção sempre para o fato de que

a expressividade de autodeclaração brasileira nos levantamentos estatísticos se encontra na opção pardo, que neste Censo Escolar contou com 1.208.516 milhões de pessoas (583.996 homens se autodeclararam pardos e 624.520 mulheres se autodeclararam pardas). Na opção de autodeclaração preta, encontram-se 161.183 pessoas. Compartilho da visão do Estatuto da Igualdade Racial (2012) que afirma que população negra é o grupo de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas ou que adotam definição análoga. Partilho também da visão de Munanga (2010) quando afirma que:

Em meus trabalhos, utilizo, geralmente [...], os conceitos de “Negros” e “Branços” no sentido político-ideológico [...], ou os conceitos de “População Negra” e “População Branca”. (MUNANGA, 2010, p. 10-13).

Contudo, sempre me chama atenção a grande camada da população do Brasil autodeclarada na categoria pardo. Nesta visão, a matrícula da população negra na EJA, em relação ao total do Brasil, representa 60%. Estes são recortes primordiais que aguçam já o primeiro olhar para a EJA. Reitero ainda que compreendo o termo raça em sua expressão social e não biológica. Ou seja:

O conceito de raça tal como o empregamos hoje nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada, a relação de poder e de dominação. (MUNANGA, 2010, p. 04).

Deste modo, na EJA encontram-se alunas(os) que precisam da educação noturna e/ou flexível, evadidas(os) do ensino regular, pertencentes a comunidades próximas à escola, com histórias de vida e conhecimentos os mais diversos.

Destaco que outra discussão que observo permanentemente presente na EJA é a questão das “dificuldades de aprendizado”. Estudantes chegam à escola com expectativas formais de leitura e escrita. A escola espera das(os) discentes o aprendizado também formal desta leitura e escrita. Contudo, o que acompanho na prática (ainda mais complexificado pela pandemia) é, em muitos casos, algum nó nesse processo, no qual os alunos não se veem atendidos em seu aprendizado e a escola não se vê sendo atendida em seus objetivos de ensino previstos no cânone do currículo escolar.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânone, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares de gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (de autoridade). (Silva, T., 1995, p. 190)

Estes rendados permeiam toda a trama na composição dessa rede. A Educação de Jovens e Adultas(os) é este lugar no meu coração, que abarca toda essa diversidade.

Diante disso, persegui em mim inquietações, nesse campo de estudos, onde situo minha vivência escolar. No trajeto da pesquisa, ao acessar o Banco de Teses CAPES<sup>14</sup>, buscava compreender mais o que vinha sendo estudado no campo da EJA. Contudo, minha busca considerava os aspectos da leitura e da escrita na alfabetização das(os) estudantes, sabendo, quem são estas(es) estudantes, mulheres e homens, da população negra em sua maioria, com percursos de vida marcados pela posição social que ocupam na estrutura da sociedade brasileira.

A partir disto, o levantamento que realizei no Banco de Teses CAPES, iniciou pelos termos de busca: Educação de Jovens e Adultos mais o operador booleano AND, seguido do termo escrevivências. Houve retorno de um resultado, uma dissertação, nomeada “Construção de autoria em uma proposta discursiva decolonial no ensino de ciências”<sup>15</sup>. Tal resultado não era o que eu buscava.

Deste modo, realizei outra busca com os termos: Educação de Jovens e Adultos mais o operador booleano AND, seguido dos termos étnico-racial; alfabetização. Houve retorno de noventa e seis resultados, todas dissertações, sendo trinta e quatro do mestrado profissional.

Destes resultados, analisei alguns percursos. Cinco pesquisas tratavam do campo da Arte. Discutiam a Educação de jovens e Adultos e as questões raciais da população negra por meio do ensino da arte, área citada pela Lei 10.639/03. Dentre estes trabalhos, um deles situava-se no estado do Rio de Janeiro.

No que se refere à história e cultura afro-brasileira, encontrei dez pesquisas, parte delas perpassando pela aplicação da Lei 10.639/03, no campo de ensino da disciplina de história. Encontrei também duas pesquisas relacionadas à questão indígena e a aplicação da Lei 11.645/08.

Continuando a minha busca, analisei ainda dez trabalhos sobre a implementação da Lei 10.639/03, a partir do olhar curricular para o campo da literatura escolar. Encontrei dois deles abrangendo questões da realidade quilombola, nos estados da Bahia, Tocantins e Minas Gerais.

Pensando em minha costura que envolvia a EJA, o olhar para as leituras e escritas das(os) estudantes em suas histórias de aprendizado, eu perseguia, portanto, retalhos dessa

---

<sup>14</sup> O levantamento está no Anexo E, desta pesquisa.

<sup>15</sup> NUNES, PAMELA VIEIRA. **Construção de autoria em uma proposta discursiva decolonial no ensino de ciências**. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica)-Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

costura ainda em construção para mim. Deste modo, avançando nesta investigação, me deparei com quinze pesquisas sobre formação de professores e a relação da formação docente com o campo étnico-racial. Encontrei também sete trabalhos sobre juventude negra na EJA, dez pesquisas sobre mulheres na EJA, sendo seis delas sobre mulheres negras.

O que eu perseguia, de fato, precisava do alinhamento destes pontos, pois percebi que as análises das pesquisas apontavam para o tema, mas, separadamente umas das outras. Ou tratavam da alfabetização/leitura/escrita, ou da EJA, ou das histórias de vida, ou das questões raciais. Minha inquietação era que justamente via tudo isto relacionado e imbricado no território escolar.

Diante desse levantamento, selecionei seis trabalhos que me ajudaram a confirmar de onde eu estava partindo. A primeira pesquisa escolhida foi “As práticas de alfabetização e letramento de egressos do programa Brasil Alfabetizado e seus significados para os sujeitos: uma experiência na rede municipal de educação de Belo Horizonte - o projeto EJA – BH”.<sup>16</sup> A pesquisa teve em vista compreender os significados nas práticas de alfabetização e letramento de estudantes participantes do programa Brasil Alfabetizado. A autora indica haver grande quantitativo de matrículas de mulheres negras e pardas na EJA, que são profissionais de serviços gerais. Ela indica que o resultado da pesquisa observou uma marca muito forte do ensino da escola tradicional, mesmo sendo um programa para Jovens e Adultos, aponta também a observância de uma tensão em torno disso, que acaba por engessar a lógica das práticas pedagógicas.

A segunda pesquisa, “Sou analfabeta, mas não sou pacata: estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita”.<sup>17</sup> A autora buscou em sua análise compreender estratégias de mulheres negras não-alfabetizadas na sociedade da cultura escrita, a partir de entrevistas com cinco mulheres entre 26 e 67 anos. Apontou impactos na vida cotidiana do trabalho, no acesso a serviços e a dificuldade destas mulheres em acompanhar a vida escolar de seus filhos. Observa que tais mulheres se utilizam socialmente de estratégias como oralidade, uso da memorização, pessoas como suporte, identificação de produtos e sabores pelas cores, entre outras.

---

<sup>16</sup> SILVA, Saly da. **As práticas de alfabetização e letramento de egressos do programa Brasil Alfabetizado e seus significados para os sujeitos: uma experiência na rede municipal de educação de Belo Horizonte - o projeto EJA**. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) - Instituição de Ensino, Universidade Federal de São João del-Rei, São João Del Rei, 2010.

<sup>17</sup> LIMA, Ediany Aparecida Pereira. **"Sou analfabeta, mas não sou pacata": Estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita**. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino, Universidade Federal De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

A terceira pesquisa, “Empretecendo o ensino de Língua Portuguesa a partir da oralidade: reconstituição das memórias literárias de Jardilina De Santana Oliveira por estudantes da EJA”.<sup>18</sup> Analisa a prática de ensino por meio da literatura. Parte de uma obra da escritora Jardilina de Santana Oliveira, apresentada como uma escritora afrodescendente da cidade em que se situa a pesquisa (São Sebastião do Passé, Bahia). Foram realizadas práticas pedagógicas com as(os) estudantes, por meio de sequências didáticas literárias. A autora afirma que a literatura utilizada estimulou a oralidade entre as(os) alunas(os), observando-as(os) mais ativas em suas falas e opiniões.

A quarta pesquisa, “Alunas negras e trajetórias de escolarização: perfil da EJA”<sup>19</sup>, expõe as dificuldades de escolarização de alunas negras. Uma quinta pesquisa complementa o quarto trabalho analisado “Narrativas Escolares de Alunas Negras, na EJA, em Duque de Caxias – Uma Perspectiva (auto)biográfica”<sup>20</sup>. Objetivou revisitar histórias de estudantes negras e suas estratégias para superar as dificuldades em conseguir estudar e permanecer no processo de escolarização da EJA.

A sexta pesquisa, “Letramentos de reexistência e alteridade na constituição identitária de estudantes de EJA”<sup>21</sup> analisa um projeto de ensino onde, por meio de oficinas voltadas para práticas de letramento na EJA, visou entender as contribuições acerca destas práticas para a constituição da identidade das(os) estudantes. A pesquisadora indica a existência de um recorte racial ao observar o que chama de uma EJA negra. Afirma que nas oficinas houve a valorização da oralidade, almejando trabalhar o letramento, para que nos discursos das(os) estudantes houvesse uma quebra de práticas discursivas pejorativas acerca de si, reconhecidas como eurocêntricas ou de inferiorização de suas identidades.

Desse modo, as pesquisas me ajudaram a confirmar de onde de fato eu queria partir. As palavras-chave que utilizei nas buscas me trouxeram muitos resultados. Entretanto, quando conjugadas as intersecções dos termos: EJA, étnico-racial, escrevivências e alfabetização

---

<sup>18</sup> XAVIER, Ana Rita Rocha. **Empretecendo o ensino de língua portuguesa a partir da oralidade: reconstituição das memórias literárias de Jardilina de Santana Oliveira por estudantes da EJA**. 2021. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Instituição de Ensino, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2021.

<sup>19</sup> Kabeya, Renata Barros Abelha. **Alunas negras e trajetórias de escolarização: perfil da EJA**. 2010. 110 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

<sup>20</sup> DINIZ, Maria Cléa. **Narrativas Escolares de Alunas Negras, na EJA, em Duque de Caxias – Uma Perspectiva (auto)biográfica**. 2019. Dissertação (Mestrado Em Educação, Cultura E Comunicação) - Instituição de Ensino, Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro, Duque de Caxias, 2019.

<sup>21</sup> ROCHA, Aldaice Damascena. **Letramentos de reexistência e alteridade na constituição identitária de estudantes de EJA**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Instituição de Ensino, Universidade Federal Da Bahia, 2018.

encontram-se estudos separadamente que conflui para uma necessidade de trabalhos que tratem disso de forma relacionada. Encontrando estas lacunas, foi por esta via que entrei, pois observei a necessidade de pensar tais questões.

Sensibilizada com o esforço de outras pesquisadoras em entender o campo da Educação de Jovens e Adultos em suas nuances tão diversas, principalmente ao lidar com a aquisição da língua escrita, persegui minha inquietação nesta pesquisa. Nos trabalhos citados, observei, a partir do olhar trazido pelas autoras, as seguintes questões: a dificuldade, ainda presente, de desvencilhar o ensino da EJA do ensino dito tradicional que há tantos anos a escola regular abarca; as formas como mulheres negras não-alfabetizadas encontram para caminhar na sociedade da cultura escrita; as tentativas de avançar em práticas pedagógicas que de fato sejam potentes na EJA. Com efeito, tais marcam aparecem no meu cotidiano vivido na Educação de Jovens e Adultos, além de muitas outras que a presente pesquisa me permite pensar.

### **1.1 Na busca onde começa**

Assim que cheguei ao PEJA, precisei compreender a organização proposta para esta modalidade no município do Rio de Janeiro. Muitas(os) alunas(os) e até mesmo, professoras(es), buscam uma comparação com o ensino regular, que, na prática, não é possível, dadas as características desta modalidade de ensino. Tais características envolvem: o tempo de ensino diferenciado que se dá pela organização em blocos de aprendizagem e não por ano letivo organizado em séries anuais; a avaliação para aprovação entre estes blocos ocorre trimestralmente; o período de matrícula para entrada na EJA abrange todo o ano escolar. Além disto, a proposta curricular do programa objetiva que a conclusão do ensino fundamental ocorra num período de quatro anos, permitindo diversificação curricular. Diante destas especificidades, há entre as(os) estudantes um afã em saber afinal de contas qual série/ano letivo estão cursando e onde estarão quando acabar.

Atualmente, o Programa de Educação de Jovens e Adultos, é dividido em dois blocos de aprendizagem, correspondentes ao primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, tendo duração de dois anos cada bloco. Contudo, o que tenho vivenciado é que uma parte das(os) alunas(os) leva mais tempo para conclusão destes blocos de aprendizagem. Dentre os fatores desta observação, percebo que as(os) estudantes que estão iniciando sua trajetória na escola geralmente precisam de maior tempo para aquisição da leitura e da escrita. Mesmo entre



alunas(os) que leem e escrevem, por vezes, colocam a necessidade de consolidar esta leitura e escrita. No que se refere ao bloco de ensino do ginásio, ocorre a adaptação com o aprofundamento dos conteúdos escolares e a mudança do ensino por meio de diferentes professores. No primeiro bloco de aprendizagem, há apenas uma discente que leciona todas as disciplinas. Ou seja, são características que gradativamente vão acompanhando a vida escolar discente. Entretanto, há também aquelas(es) que terminam no tempo previsto, porém, relutam, em seguir para a série seguinte. Observo uma insegurança de, a cada etapa, se deparar com outro percurso novo, que para muitas(os) alunas(os) podem ser vistos como obstáculos devido a experiências escolares anteriores, muitas vezes, frustradas. Entrar ou retornar à escola representa uma grande desafio. Ser acolhida(o) nesta etapa e se sentir pertencente ao espaço escolar representa para as(os) estudantes uma conquista. Avançar para outros blocos de aprendizagem é, portanto, se deslocar novamente para o caminho das incertezas, com novas(os) professoras(es), colegas de turma e conteúdos escolares. Esta vivência me leva a Larrosa (2002), quando traz que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (Larrosa, 2002, p. 21). O cenário que experiencio como professora alfabetizadora na EJA é de alunas(os) muito marcadas(os) por experiências escolares passadas negativas ou, mesmo sem ir à escola, estudantes presas(os) em uma memória social-coletiva do que é (ou deveria ser) a escola. Estudantes que cotidianamente relatam sobre o quanto já foram taxadas(os) de incapazes em suas experiências escolares. Lidar com esse obstáculo é um grande desafio, apesar de ser muito potente, pois a EJA permite ser este lugar de novas construções. Pela sua própria característica, o trabalho na Educação de Jovens e Adultos precisa ter marcas diferentes do ensino regular já muito conhecido por estas(es) alunas(os). É necessário afetá-las(os) positivamente para novas experiências que permitam um avançar mais (e)afetivo na escola, onde as(o) alunas(o) se permitam novos “aconteceres”, se vejam potentes, afinal, “o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos.” (Larrosa, 2002, p. 24)

Seguindo no caminho das minhas curiosidades para compreender melhor como iniciaram algumas experiências da EJA na qual trabalho, descobri que na rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro, começa em 1985 o PEJ – Programa de Educação Juvenil, objetivando a alfabetização de jovens entre 15 e 16 anos.

O Programa de Educação Juvenil está estruturado para recuperar a parcela da juventude que já ultrapassou a idade de escolarização obrigatória, mas que, por permanecer analfabeta, está marginalizada num meio social em que o domínio do código letrado é indispensável. (RIBEIRO, 1986, p. 77)

O PEJ não surgiu como uma modalidade específica nem ofertava certificação, era um programa à parte da modalidade regular do ensino fundamental, que buscava auxiliar na crescente demanda de alfabetização nesta faixa etária. Atingindo a alfabetização por meio do PEJ, objetivava que estas(es) estudantes conseguissem a continuidade nas outras séries do ensino fundamental formal. Contudo, a demanda crescia e, após mudanças na estrutura educacional, surge como modalidade e não mais um programa à parte. Em 2005, ocorre a incorporação oficial também do público adulto, deste modo, mudando para a modalidade de PEJA-Programa de Educação de Jovens e Adultos. (EJA RIO, 2017).<sup>22</sup>

O que busco é trazer uma reflexão sobre a EJA e suas expectativas e experiências com leitura e escrita. Contextualizo a EJA na qual trabalho para serem situadas de onde partem minhas reflexões. Contudo, meu objetivo de estudo não é a rede de ensino em si na qual trabalho, mas as vivências na EJA onde me situo, que podem confluir para vivências de tantas outras EJAs que existem.

Há uma necessidade histórica de existência da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e a respectiva necessidade de aquisição da língua escrita tão apontada pelas(os) estudantes e pela escola.

O fato da maioria dos brasileiros (ou seja, as pessoas negras) estar condicionada às formas mais precárias de educação linguística tem razão de ser diretamente implicada por políticas linguísticas impostas para populações afro-brasileiras e indígenas. (Nascimento, 2019, p. 15).

Alfabetização no Brasil sempre foi um problema a resolver, um conflito entre o velho e o novo no que se refere a métodos de alfabetização. Contudo, diante do que Nascimento (2019) aponta, o problema de alfabetização no Brasil não está centrado exclusivamente em um problema metodológico, mas se alia a problemas que se referem à disputa de projetos ideológicos em torno do idioma oficial falado e escrito. Nascimento (2020) enfatiza ainda que o Brasil passou em sua história por um período de descaracterização de sua língua nativa de forma contínua, como, por exemplo, por meio de reformas ortográficas que ao se modificarem,

---

<sup>22</sup> Atualmente, há algumas unidades escolares pertencentes a rede municipal de educação do Rio de Janeiro que ofertam PEJA em período diurno. Contudo, toda minha vivência no campo da Educação de Jovens e Adultos se localiza na EJA de período noturno.

segundo o autor, não trazem praticidade para melhor uso da língua escrita. Pelo contrário, impõem regras complexas que acabam operando para uma exclusão. Ou seja, ele indica que as políticas públicas voltadas para a escrita caminham para dificultar seu uso. Há um padrão representado por um esquema de cobrança dessa língua. Entretanto, na prática do dia a dia, os falantes utilizam outra linguagem, que difere da escola, onde há uma cobrança única da linguagem formal. “O Estado brasileiro sempre promoveu políticas linguísticas. Porém, como vimos, elas foram e são excludentes quando se trata de quem não é branco no país.” (Nascimento, 2019, p. 16)

Não se trata de desvalorizar o ensino da leitura e escrita formais, mas considerar que muitas pessoas operam na sociedade em variações dessa linguagem formal. No cotidiano, adultas(os) lidam com a língua oral e escrita se fazendo compreender, pois, muitas vezes, possuem alfabetismos em níveis rudimentar ou elementar<sup>23</sup>, conforme indicado pelo Inaf (Indicador de Alfabetismo Funcional). Entretanto, mesmo conseguindo comunicar, essa forma de linguagem é considerada inferior, por não estar no padrão formal esperado, demonstrando a intensidade do racismo linguístico. Conforme muitas(os) alunas(os) relatam, entre a língua falada e escrita no cotidiano social e a tida como padrão ensinada na escola, há um distanciamento.

A disparidade entre a visão que o aluno tem do que seja a escola e uma educação que efetivamente sirva a esse aluno pode gerar conflito. Não são incomuns casos até de desistência do curso. Não encontrando uma escola que corresponda às suas expectativas, o aluno se frustra e como não é uma criança que os pais levam obrigatoriamente à escola, acaba abandonando o curso. Para resolver essa situação não basta que o professor faça um discurso no primeiro dia de aula avisando dessa diferença. O poder de um discurso, por melhor que seja, é muito pequeno para se contrapor a uma imagem gerada pela cultura em que o aluno está inserido durante uma vida inteira. (VERA BARRETO; CARLOS, 2005, p. 67).

Em face das especificidades históricas do Brasil, diante de um processo de disputas que se operou por meio de uma colonização portuguesa, escravização indígena e, posteriormente, africana em solo brasileiro, a sociedade foi se compondo a partir de diferentes idiomas. Não se tem no país como idioma oficial principal a língua de nenhum dos povos originários.

[...] negros e indígenas que foram obrigados a falar o Português de Portugal como “sua” língua “primeira” no Brasil. O combate às línguas já faladas pelos povos originários negros e indígenas figura como um dos primeiros atos do mito da brasilidade linguística entre nós, gerando, ao mesmo tempo, epistemicídio e lingüicídio. Definimos aqui epistemicídio sob os olhares atentos de Sueli Carneiro

---

<sup>23</sup> Referem-se à leitura e escrita em níveis considerados iniciais. Tais dados se apresentarão ao longo deste capítulo.

(2011) em que ela, ao oportunamente ler Michel Foucault e seu conceito de biopoder e a teoria sobre o Sul e sobre a ecologia dos saberes de Boaventura de Sousa Santos, define epistemicídio como o extermínio do conhecimento do outro, através da definição do que é saber/conhecimento válido e do que não é. (Nascimento, 2019, p. 14)

Todo esse processo forma representações sociais muito fortes que delineiam memórias e concepções em torno do aprender a ler. Percebo essa memória em diversas(os) alunas(os) sobre o que é ou o que deveria ser o processo de alfabetização, muitos me dizem que é falar o nome da letra.<sup>24</sup> Muitos das(os) estudantes constantemente afirmam: “Professora, eu falo essas letras todas, mas não consigo juntar.” É necessário lembrar que ler e escrever não são habilidades inatas ao ser humano. No que se refere à escrita, Kátia Abreu e Maria Rosa (2021) apontam que esta é uma tecnologia. “A consciência de que não é uma língua, mas uma tecnologia para o registro de uma língua leva a compreensão de que dominá-la demandará esforço dos estudantes aliado à ajuda do professor.” (KÁTIA ABREU E MARIA ROSA, 2021, p. 14). Ainda completam que:

Desde meados do século XX, os números absolutos e percentuais publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre alfabetismo/analfabetismo na população do Brasil tomam por base as definições de alfabetizado e de iletrado elaboradas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Para a UNESCO (eAtlas of Literacy) é alfabetizado quem sabe ler e escrever com compreensão de uma sentença simples e curta numa língua que conhece; por outro lado, consideram-se iletrados os indivíduos com 15 anos ou mais que não conseguem ler ou escrever com compreensão uma sentença simples e curta no seu cotidiano. As respostas que a população dá aos entrevistadores do IBGE têm valor de verdade. Se alguém se declara alfabetizado (ou não), é essa a informação que conta para o IBGE. E ninguém espera que os entrevistadores apliquem testes na população para confirmar a veracidade da informação prestada. Na escola é diferente: é o professor que declara se um aluno está ou não alfabetizado, com base em instrumentos de avaliação que têm de considerar se a leitura e a escrita se realizam com autonomia, isto é, como uma atividade em que o aluno não precisa de alguém que o ajude. (KÁTIA ABREU E MARIA ROSA, 2021, p. 48)

Ou seja, a escola e seus diferentes instrumentos de avaliação se inserem nestas disputas em torno do aprender, em torno do que é ler e escrever, que vai se desdobrando em minúcias no processo cotidiano. Dentro desses processos, há debates sobre a questão dos tipos de letras, um anseio por parte de algumas(uns) alunas(os) e docentes no que se refere ao aprendizado de leitura e escrita da letra cursiva<sup>25</sup>. Ou seja, além do aprendizado formal da língua escrita, há a questão do debate frequente do tipo de letra na qual o aluno lê ou escreve. A partir das práticas experienciadas no cotidiano, já vivenciei casos em que se acreditava que o aluno não sabia ler.

<sup>24</sup> Observo uma ligação com o método da soletração.

<sup>25</sup> As(os) estudantes chamam como “letra de mão”.

Entretanto, percebia que ele não sabia decodificar a letra de forma minúscula. Em outros casos, ainda não sabia ler e escrever em letra cursiva, mas conseguia realizar leitura nas letras de forma maiúsculas. Participei de alguns programas de recomposição do aprendizado<sup>26</sup>, onde as sondagens e testes diagnósticos nem sempre previam essa questão e já participei de outros programas que se propunham a averiguar se o problema era o tipo de letra ou a não alfabetização formal.

Durante um longo período, a escrita cursiva era sinônimo de cultura, pois somente quem possuía mais estudo tinha um bom traçado. Investia-se muito tempo em caligrafia, com repetições das letras sem poder levantar o lápis do papel enquanto se escrevia. Em muitas situações, como na busca por um emprego, fazia-se também uma avaliação da escrita cursiva. Até mesmo a personalidade de uma pessoa era verificada mediante a análise da sua escrita cursiva, inclusive pela sua assinatura. (CLÁUDIA SCHWABE; ANASTÁCIA LOTTERMANN, 2021, p. 03)

No cotidiano da alfabetização de crianças e adultos, o tipo de letra para alunas(os) e professoras(es), muitas vezes, é fonte de preocupação dada as indagações sobre com qual tipologia iniciar o processo, em qual momento realizar a “passagem” de uma letra para outra, apresentar conjuntamente os vários tipos, entre outras. A reflexão que proponho não objetiva trazer resposta a estas indagações, mas trazer à tona certos entraves cotidianos em torno da compreensão que envolve o aprendizado da leitura e da escrita. Cotidianamente, respeitando a etapa em que jovens, adultas(os) e idosas(os) se encontram em seu aprendizado, sou solicitada pela turma que eu faça as atividades em determinada tipologia de letras para compreenderem melhor. Esta também é uma disputa, o valor social que ler e escrever em determinadas formas de letras causa. Contudo, requer um processo, a sistematização dessa trajetória envolve a percepção visual, motora, fonológica, entre outras. Segundo a Base Comum Nacional Curricular (BNCC, 2018):

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BNCC, 2018, p. 89-90)

---

<sup>26</sup> Programas de formação destinados a propor atividades que contribuam com a alfabetização de alunos com distorção idade-série.

Contudo, no caso da Educação de Jovens e Adultos, as(os) estudantes já trazem em suas memórias e experiências o contato e convívio com variadas formas de letras, e sabem onde encontram mais facilidades e dificuldades. Conforme a BNCC complementa:

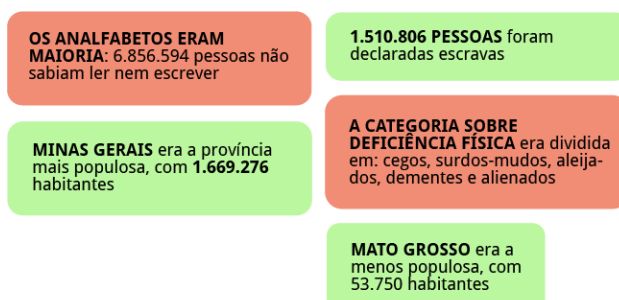
Dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística. Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados e despidos de sua vida na língua falada local. (BNCC, 2018, p. 90)

Este percurso da alfabetização no Brasil e suas respectivas dificuldades situam-se em uma trajetória de um país que viveu por quase quatro séculos um sistema de escravização. No período de início da Primeira República no Brasil (1889), o índice de analfabetismo entre a população era muito alto.

Lembremos que quando foi proclamada a República em nosso país, os índices de analfabetismo entre os brasileiros chegavam à casa dos 80%. Isso significava que de cada 10 brasileiros, só dois conseguiam ler uma carta, um documento, um jornal ou um livro. Os demais dependiam de alguém para decifrar o que estava escrito em qualquer texto. (SOARES, 2003, p. 01)

No primeiro e único Censo do Império (1872), a população brasileira que contou com 9.930.478 milhões de habitantes, apresentou um alto índice de analfabetos, eram quase 70% da população, 6.856.594 milhões de pessoas não sabiam ler e escrever. Foram declaradas como escravas 1.510.806 milhões de pessoas. Havia ainda a categoria sobre deficiências físicas, sendo estes: cegos, surdos-mudos, aleijados, dementes, alienados.<sup>27</sup>

Gráfico 1 - Censo 1872



Fonte: IBGE, 2000.

<sup>27</sup> Dado que chama atenção nos censos, a necessidade de pesquisar entre a população índices sobre educação, deficiências e raça.

No início da chamada República de Vargas, na década de 1930, a escolaridade era obrigatória para todos. Entretanto, o Censo de 1940 ainda apontou índices de mais de 50% da população como analfabeta. Este mesmo Censo aponta que mais de 10% da população se autodeclarava preta e mais de 20% como parda.<sup>28</sup>

Tabela 1 - Censos

Cor	1872	1890	1940
Branços	3787289	6302198	26.171.778
Pretos	1954452	2097426	6035869
Pardos	4188737	5934291	8744365
Amarelos	0	0	242320
Sem declaração	0	0	41983
Total	9930478	14.333.915	41236315

Fonte: IBGE, 2000.

Edith Piza e Fúlvia Rosemberg (1999) assinalam que o Censo de 1940 é considerado extenso e o primeiro da série de censos decenais. Além disso, elas indicam que naquele momento histórico do Brasil, “[...] a raça desempenha papel importante na formulação da nacionalidade, o quesito cor (e seu derivativo racial) vai ser retomado e exaustivamente explorado.” (EDITH PIZA E FÚLVIA ROSEMBERG, 1999, p. 126). A partir do Censo de 1950, as classificações raça/cor trazidas pelo Censo de 1940 são as que permanecem até a atualidade. A partir do Censo de 1991, a única alteração no quesito raça/cor é a inclusão da categoria indígena. (IBGE, 2022). No que se refere à questão do analfabetismo, os recenseamentos seguintes ao do ano de 1940, continuaram por verificar entre a população o índice de aquisição ou não da alfabetização. Embora venha apresentando queda progressiva ao longo dos anos, ainda se configura em um problema a resolver. Ferraro (2002) mostra tais dados ao longo dos Censos.

<sup>28</sup> O Censo de 1890 abrangeu dados sobre cor, utilizando os termos branco, preto, caboclo e mestiço, onde mestiço se referia à união entre negros e brancos. O termo caboclo referia-se às pessoas indígenas e de ascendência indígena. Os censos de 1900 e 1920 não incluíram quesito cor para coleta de dados. Este dado volta a aparecer no Censo de 1940. (Edith Piza e Fúlvia Rosemberg, 1999)

Tabela 2 - Alfabetização Censos

Evolução do número de analfabetos e da taxa de analfabetismo entre a população de 5 anos ou mais, 10 anos ou mais e 15 anos ou mais, segundo os censos demográficos. Brasil, 1872 a 2000.

Ano do Censo	População		
	Total	Não alfabetizada	
		Nº	%
a) População de 5 anos e mais			
1872	8.854.774	7.290.293	82,3
1890	12.212.125	10.091.566	82,6
1920	26.042.442	18.549.085	71,2
1940	34.796.665	21.295.490	61,2
1950	43.573.517	24.907.696	57,2
1960	58.997.981	27.578.971	46,7
1970	79.327.231	30.718.597	38,7
1980	102.579.006	32.731.347	31,9
1991	130.283.402	31.580.488	24,2
2000	153.423.442	25.665.393	16,7
b) População de 10 anos ou mais			
1940	29.037.849	16.452.832	56,7
1950	36.557.990	18.812.419	51,5
1960	48.839.558	19.378.801	39,7
1970	65.867.723	21.638.913	32,9
1980	87.805.265	22.393.295	25,5
1991	112.860.254	21.330.966	18,9
2000	136.881.115	17.552.762	12,8
c) População de 15 anos ou mais			
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.709.769	13.242.172	55,9
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	73.542.003	18.716.847	25,5
1991	95.810.615	18.587.446	19,4
2000	119.533.048	16.294.889	13,6

29

A Constituição Brasileira aponta, em 1988, a educação como direito de todos e obrigatória, afirma no artigo 214 sobre a necessidade de erradicação do analfabetismo. Fato que ainda não aconteceu, atualmente no ano de 2023. O próprio termo erradicar, parece tratar da eliminação de uma doença.

<sup>29</sup> FERRARO, Alceu Ravello. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002 47 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/r9WxgNdxFvRLXYfbxCLyF5G/?format=pdf&lang=pt>>.



O analfabetismo, bem como a falta de acesso e a não permanência em diferentes níveis da educação básica, constituem historicamente em nosso país instrumentos limitadores dos direitos inalienáveis de pessoas para o pleno exercício da “cidadania”. Sob esse prisma, a falta de instrução escolar tem sido tratada como doença, incivilidade, anomalia ou transgressão. (SILVA, 2017, p. 203)

No que se refere à EJA, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) deverá haver:

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;  
 art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei n.º 13.632, de 2018)  
 § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (LDB, 1996)

Em 2022, conforme já mencionado, o Censo Escolar (INEP, 2022) contou no Brasil mais de dois milhões e meio de matrículas na EJA. As regiões nordeste e sudeste são as que possuem o maior número de matrículas nessa modalidade: 1.324.478 milhões e 762.751 mil, respectivamente.

A educação popular sempre foi aos que não tiveram acesso durante a infância, pessoas mais pobres e sempre teve um forte recorte racial. Numa perspectiva globalizadora, todas as ações que não se encaixavam no ensino regular passavam a fazer parte do ensino supletivo. (SME RIO, 2017, p.04)

No que se refere à conclusão das etapas de ensino, de acordo com a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2022), 45% da população havia concluído o ensino fundamental e 25%, o ensino médio. O índice de analfabetismo estava em torno de 6,5%, contando 11 milhões de pessoas, aproximadamente.

Diante de todos estes dados, cotidianamente, é necessário o incentivo à permanência destas(es) alunas(os) na escola, é preciso discutir embates com políticas de desvalorização da EJA, tentativas de fechamento, questionamentos sobre sua necessidade. A aquisição da leitura e escrita pelo público da EJA, além de se configurar como direito, precisa ser tangível.

Parto do entendimento de que alfabetização ou ser alfabetizado envolve operar nos diferentes modos da língua oral e escrita, permitindo, assim, comunicação e compreensão. No processo de alfabetização, é possível o uso de diferentes linguagens. A EJA busca uma conexão da leitura e da escrita com as suas realidades. Acredito no conceito de alfabetização articulada

ao letramento, “Ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.” (Magda Soares, 2003, p 190). Deste modo, tal pensamento se articula ao apontamento de Freire (1989):

Desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador. (FREIRE, 1989, p. 18)

Ou seja, atribuir significado nesta importância do ato de ler a partir do mundo que o cerca, leitura de mundo aliada à leitura da palavra (ou vice-versa). Na experiência com jovens e adultos(os), é compreender a dimensão da alfabetização não mecânica, mas construída a partir de sentidos.

O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) avalia habilidades funcionais em letramento e numeramento, ou seja, habilidades construídas acerca do processo da alfabetização. Tal indicador informa que busca não apenas assinalar o analfabetismo, mas o alfabetismo, as potencialidades alcançadas. Este indicador compreende tais índices a partir de cinco interpretações, a qual se referem aos níveis: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário, proficiente. Os níveis elementar, intermediário, proficiente, constituem o grupo considerado funcionalmente alfabetizado.

São considerados analfabetos os indivíduos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela deles consiga ler números familiares como o do telefone, da casa, de preços etc. A pessoa com alfabetismo rudimentar é capaz de localizar informações explícitas, expressas de forma literal, em textos compostos essencialmente de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano. Além disso, consegue comparar, ler e escrever números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefones) identificando o maior e o menor valor. Também tem aptidão para resolver problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares e estabelecer relações entre grandezas e unidades de medida. (Inaf, 2023)

Os índices do Inaf são obtidos por meio de pesquisas por amostragem, tal indicador aponta que 8% da população está no grupo de pessoas consideradas analfabetas e 22% no grupo de pessoas que apresentam o que chamam de alfabetismo rudimentar.

Muitas políticas públicas e sistemas de ensino do Brasil se utilizam de tal Indicador como parâmetro para suas ações na alfabetização. Para o Inaf, um indivíduo alfabetizado proficientemente está no topo do alfabetismo funcional, pois:

[...] elabora textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto. É capaz de interpretar tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis, compreendendo a representação de informação quantitativa (intervalo, escala, sistema de medidas) e reconhecendo efeitos de sentido (ênfases, distorções, tendências, projeções). A pessoa proficiente também está apta a resolver situações-problema relativas a tarefas de contextos diversos, que envolvem diversas etapas de planejamento, controle e elaboração e que exigem retomada de resultados parciais e o uso de inferências. (Inaf, 2023)

Segundo o Indicador, 12% da população apresenta alfabetismo proficiente. Ressalto que a pesquisa do Inaf se refere exclusivamente à alfabetização formal, para aquisição da leitura e escrita de palavras no Brasil. Deste modo, traz ainda que 34% dos indivíduos estão no nível da alfabetização elementar e 25% no nível da alfabetização intermediária.

É considerado alfabetizado em nível elementar o indivíduo capaz de selecionar, em textos de extensão média, uma ou mais unidades de informação, observando certas condições e realizando pequenas inferências. Ele também resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar, que exigem certo grau de planejamento e controle. O alfabetizado funcional em nível elementar tem condição de comparar e relacionar informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social. Reconhece, ainda, o significado de uma representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza. É considerado alfabetizado no nível intermediário o indivíduo capaz de localizar informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. Ele também está apto a resolver problemas matemáticos envolvendo porcentagem e proporção, que exigem critérios de seleção, elaboração e controle. Além disso, o alfabetizado intermediário interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos ou científicos), relacionando regras com casos particulares, reconhece evidências e argumentos e confronta a moral da história com a própria opinião ou com o senso comum. Por fim, ele reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou de sinais de pontuação. (Inaf, 2023)

A reflexão sobre a escolarização e as habilidades de leitura e escrita partindo da realidade dos alunos, apresentando viés de letramento, precisa trazer à tona também diferentes linguagens trazidas pelos alunos à escola, principalmente na EJA. O próprio Inaf informa que, muitas vezes, há um descompasso, ou seja, apresentar níveis mais elevados de escolarização não tem necessariamente garantido níveis mais elevados nas escalas de alfabetização.

A escolaridade é o principal indutor da elevação do nível de alfabetismo. Mesmo assim, o Inaf mostra que há um grande número de pessoas que não conseguem chegar ao alfabetismo consolidado mesmo tendo maior escolaridade. (Inaf, 2023)

O Inaf aponta a questão do alfabetismo em sua relação com habilidades alcançadas. Na EJA, é potente trabalhar vivenciando o que os alunos já alcançam em seu percurso. São adultas(os) com experiências em suas diferentes relações cotidianas dentro e fora da escola,

mesmo sem a chamada alfabetização formal, ou seja, alunas(os) da EJA possuem alfabetismos e determinados níveis de letramento. Contudo, a importância social da alfabetização formal para o público da EJA se mostra na materialidade cotidiana, o desejo de “ler e escrever correto” como as(os) estudantes falam. Afinal, “As línguas não são neutras e sempre são atravessadas por processos de poder, como os próprios sujeitos.” (Nascimento, 2019, p. 20). Nas suas vivências cotidianas, estudantes podem observar esse poder de dominar a língua.

Grande parte destas(es) alunas(os) em seus trajetos trazem consigo experiências de aprendizado consideradas informais, como aulas de alfabetização na igreja, pessoas de seu convívio que, segundo as(os) alunas(os), estudaram um pouco mais e auxiliam. Há ainda a relação com familiares alfabetizados, participação em projetos de organizações da sociedade civil e entre muitas outras. Essa é uma das marcas da EJA, que brigou e briga por se fazer presente em diferentes espaços de aprendizado, sejam estes considerados formais ou informais.

Na sociedade brasileira, ao longo de sua história, os movimentos sociais são estes espaços para muitas experiências. Relembro inclusive as ações dos movimentos negros brasileiros no que se referem à educação.

Temas que faziam parte das diretrizes da FNB<sup>30</sup> permanecem na pauta do movimento negro atual, como a educação e a participação política. Em relação à educação, houve avanços, como a conquista das leis 10.639 e 11.645 e das políticas de ação afirmativa no ensino superior. [...]. A educação era um pilar fundamental da proposta fretenegrina de elevação moral, intelectual e social da população negra. Por meio da educação, homens e mulheres poderiam superar a situação de marginalização, ganhar respeitabilidade e participar ativamente do cenário político. (Barbosa, 2021, p. 03)

A Lei 10.639/03, que neste período de 2023 completa 20 anos, representa um dos marcos temporais no que se refere a modificações implementadas nas Políticas Públicas e documentos educacionais brasileiros. Ela indica a alteração nos currículos escolares e modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

No início do terceiro milênio que uma demanda educacional do movimento negro desde os anos de 1980 foi finalmente contemplada. Em 2003, foi sancionada a Lei nº. 10.639, alterando os artigos 26-A e 79-B da LDB e tornando obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio. Regulamentada pelo Parecer CNE/CP n. 03/2004 e pela Resolução CNE/CP n. 01/2004, esta Lei foi novamente alterada pela de nº. 11.645/08, com a inclusão da temática indígena. (NILMA LINO, 2012, p. 740).

Nilma Lino (2012) ainda completa:

---

<sup>30</sup> Frente Negra Brasileira.

O ato de *falar sobre* algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei n.º 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial. (NILMA LINO, 2012, p. 105)

Não se pode deixar de afirmar o conjunto de lutas e reivindicações políticas para se chegar nessa conquista, tendo destaque a atuação do Movimento Negro. Concordo com Silva Júnior (2007), quando ele afirma que:

O movimento negro é, portanto, um ator coletivo e político, constituído um conjunto variado de grupos e entidades políticas (e também culturais) distribuídos nas cinco regiões do país. Possui ambiguidades, vive disputas internas e também constrói consensos, tais como: o resgate de um herói negro, a fixação de uma data nacional, a necessidade de criminalização do racismo e o papel da escola como instrumento de reprodução do racismo (SILVA JÚNIOR, 2007, p. 80).

Todos estes fatos se fazem presentes na Educação de Jovens e Adultos(as), se situam no cenário que estrutura a sociedade brasileira em seus traços sociais, raciais, econômicos etc. São características possíveis de serem reconhecidas na materialidade cotidiana por meio de diferentes formas de exclusão, preconceito, racismo estrutural/institucional.

Como discurso e prática social, a raça é ressignificada pelos sujeitos nas suas experiências sociais. No caso do Brasil, o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais. [...], indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos. Ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder [...] (NILMA LINO, 2012, p. 731)

As contribuições trazidas por Nilma Lino (2012) me levam a outro momento diarístico, onde, na experiência da escola, tais marcas e traços raciais e sociais da sociedade brasileira delinham fortemente as relações cotidianas, conforme exponho a seguir.

## 1.2 Enredamento 2: - “Professora, isso também, não é um preconceito? (Samuel)”<sup>31</sup>

Rio de Janeiro, 10 de maio de 2022.

A escola ganhou mais de 60 convites para o cinema e conseguiu em 1 dia reunir as(os) alunas(os) para assistir ao filme Medida provisória<sup>32</sup>.

Figura 2 - Filme Medida Provisória



Fonte: Cartaz Oficial

A aluna Luzineide<sup>33</sup> disse que não gostou do filme. Explicando, ela disse que não foi o filme, mas o assunto, pois ela não gosta desse tema. Deu exemplos de várias casas em que se apresentou para fazer faxina e as patroas diziam: -“Ainda bem que você é branca.” Ela disse que perguntava: -“Se eu não fosse branca, a senhora não me contrataria?” As patroas confirmavam que não.

A aluna Tatiana, assim que Luzineide contou sua experiência, trouxe a nós outra experiência bem sensível, que me surpreendeu pela confiança. Tatiana é ótima aluna, extrovertida e participativa, mas sempre reservada em suas vivências pessoais. Entretanto,

<sup>31</sup> Os títulos de alguns enredamentos são escritos entre aspas, por representarem frases ditas pelas(os) estudantes durante as aulas na Educação de Jovens e Adultos.

<sup>32</sup> O roteiro do filme trata de um futuro distópico, onde o governo brasileiro decreta uma medida provisória que obriga os cidadãos negros a ‘voltarem’ à África como forma de reparar os tempos de escravidão. O advogado Antônio (Alfred Enoch), sua companheira, a médica Capitu (Taís Araújo), e seu primo, o jornalista André (Seu Jorge) decidem resistir, uns confinados em suas casas, outros no Afrobunker – movimento que vai lutar pelo direito de permanecerem em seu país. (Sinopse oficial). Direção: Lázaro Ramos. Roteiro: Lusa Silvestre e Lázaro Ramos.

<sup>33</sup> Todos os nomes citados são fictícios.

contou sobre sua filha ser branca de cabelos claros e que por ela ser uma mãe negra ouve frequentemente ser mentira, que a menina não é filha dela, que ela ou adotou, ou sequestrou. O neto de Tatiana, com 3 anos de idade, fala ao primo que “tem o cabelo bom, mas que o cabelo do primo é ruim”. A aluna Tatiana se mostrou surpresa, quase querendo uma explicação, exclamando: -“Como meu neto sabe falar isso, se ninguém ensinou!”

O aluno Samuel me perguntou se a cena final do filme representava liberdade. Perguntou se os escravizados vindos da África já saíam escravos de lá ou viravam escravos aqui, se havia e como era esse comércio. Imediatamente, a aluna Aparecida falou sobre as pessoas “de cor” serem os próprios preconceituosos. A turma quando ouviu a expressão “pessoas de cor” se atentou à linguagem utilizada, pessoas escuras, de cor, morenos, alguns percebendo-se com dificuldade ou com medo de nomear. Entramos, então, no debate sobre o que seriam as classificações oficiais de raça/cor.

Tais tecituras requerem atenção às redes de contradições da sociedade brasileira, pois se mostram complexas, afinal é: “Tão fingido quanto quem diz combater o racismo, mas, perguntado se conhece Madalena, diz: Conheço-a. É negra, mas é competente e decente.” (FREIRE, 1996, p. 25)

Estas costuras me remetem a outra experiência diarística acerca de um trabalho produzido a partir de uma pergunta disparadora do aluno Miguel, que relatou frequentemente ter dúvidas sobre o que declarar no item racial ao preencher fichas de emprego. Ele se olhou e disse: -“Professora, eu não sei, uns dizem que sou índio, às vezes, acho que sou pardo, branco não sou.” A partir disto, houve debate na turma e posteriormente elaborei um questionário que as(os) alunas(os) se mostraram receptivos em responder. As(os) estudantes que apresentavam autonomia em leitura e escrita realizaram o processo sozinhas(os). Alunas(os), em processo de alfabetização, realizavam leitura e escrita com mediação das letras e palavras.

Um fato curioso é que na maior parte das(os) alunas(os) havia a preocupação recorrente se o que elas(es) escreviam estava correto e se “era a resposta certa”. No meu cotidiano docente, realizo trabalhos entre as(os) estudantes, tanto na oralidade como na escrita, onde exponho que há questões que são opiniões e que estejam livres para colocá-las. Percebo que existe um determinado paradigma do não errar e responder ao esperado do cânone da educação escolar.

A seguir, encontramos as questões propostas.

Tabela 3 - Questionário

**Questões:**

1) Para o IBGE, temos 5 categorias de classificação por cor/raça, sendo:

- a) Branco(a)
- b) Preto(a)
- b) Pardo(a)
- c) Amarelo(a)
- d) Indígena

Lembrando que as categorias preto e pardo são consideradas sendo da população negra. Em qual das categorias, você se autodeclara? Por quê?

2) Se não existisse a opção pardo(a), você se autodeclararia preto(a) ou branco(a)? Por quê? \*

3) Você já sofreu alguma forma de preconceito e/ou discriminação racial? Em que situação? Conte como foi.

\*Esta opção se referiu apenas às(aos) alunas(os) que se autodeclararam como pardas(os).

Ao responder tais questões, a turma já havia debatido o assunto, sendo compreendido o que cada uma destas categorias abrange. Inclusive, algumas(uns) alunas(os) “*clarinhas(os)*” (como elas(es) afirmam) ou pardas(os), entenderam que não são amarelos, como pensavam até então.

A pergunta disparadora do aluno Miguel, conforme mencionado anteriormente, surge quando ele coloca sua dúvida ao preencher as fichas de emprego. A partir disto, a aluna Sônia relembrou que, ao preencher sua ficha de matrícula na escola, também teve dúvidas sobre a declaração racial. Deste modo, debatemos o que declararam neste trabalho do questionário e o que haviam declarado na ficha da escola à época da matrícula. Conforme, trago a seguir:

Fábio, 58 anos, evangélico<sup>34</sup>, de Santo Amaro (Bahia). Na ficha de matrícula: Pardo. No questionário: “Eu me declaro como negro, mas na minha Carteira de Reservista, na época do Quartel, declararam pardo. Eu me declaro negro porque meus avôs e avós são descendentes de africanos.” Sobre preconceito: “Eu ainda não sofri preconceito racial, se já sofri não me lembro, ainda assim, tudo pode acontecer.”

Hilda, 72 anos, evangélica, do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro). Na ficha de matrícula: Preta. No questionário: “Escolhi a opção preta. Porque recebi a cor preta na Certidão.” Sobre preconceito: “Não sofri nenhum, graças a Deus.”

Luísa, 57 anos, evangélica, de Areia (Paraíba). Na ficha de matrícula: Branca. No questionário marcou a opção Branca. “Porque meus pais são brancos. Nunca sofri preconceito.”

Marta, 21 anos, sem religião, do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro). Na ficha de matrícula: Parda. No questionário marcou a opção Parda. “Porque minha mãe é branca e meu pai é negro. Se não existisse a opção pardo, me declararia branca por conta da minha cor.” Sobre

<sup>34</sup> Os alunos escolheram quais itens gostariam que constassem na ficha, a partir do que indicaram que frequentemente precisam responder no cotidiano, como, local de nascimento, idade, religião.



preconceito: “Eu nunca sofri preconceito, na verdade, já recebi elogios racistas por ser a filha “clara” dos meus pais”.

Monique, 57 anos, evangélica, de Sobral (Ceará). Na ficha de matrícula: Branca. No questionário marcou a opção parda. “Porque minha pele é morena. Se não existisse a opção pardo declararia preta por minha pele ser morena. Não sofri preconceito.”

Joel, 42 anos, evangélico, Recife (Pernambuco). Na ficha de matrícula: Pardo. No questionário marcou a opção pardo. “O meu Certificado de alistamento militar é pardo. Se não existisse a opção pardo, declararia preto porque o meu falecido pai, a sua cor era preto. A cor da minha mãe é parda.” Sobre preconceito: “Pelo que me lembro, não sofri nenhum.”

Marcos, 16 anos, evangélico, do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro). Na ficha de matrícula: Preto. No questionário marcou a opção preto e expressou, por meio de gestos<sup>35</sup>, que não precisava explicar por quê. Acrescentou que toda sua família é negra. Sobre preconceito escreveu: “Eu já sofri um preconceito por causa da minha cor. Já fui parado, falam que sou negro. Falam que sou favelado. Também na praia. Vou na loja, segurança fica me seguindo na loja.”

Pedro, 17 anos, católico, do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro). Na ficha de matrícula: Pardo. No questionário marcou a opção indígena. “Acho bonito e acho que tenho essa cor, meu irmão é índio. Meus pais são normais, meu pai, branco e minha mãe, morena.” Escreveu que nunca sofreu preconceito.

Consolidando as experiências trazidas pelas(os) estudantes, chamou-me a atenção o fato de o aluno Fábio escrever a palavra “ainda” e confirmar isso em sua resposta quando diz que “tudo pode acontecer”. Se declarando como negro, tendo trazido em seu relato que possui ascendência africana, pareceu demonstrar receio de como pode a qualquer momento estar exposto e/ou envolvido em um lugar que sofra discriminação. Outro ponto importante é a questão documental, ele se declara negro, mas o Certificado de Reservista tem peso oficial e “diz” que ele é pardo. Isto aparece também em outro depoimento. Salienta-se que há alguns anos, o item cor aparecia nas Certidões de Nascimento (conforme uma das alunas afirma), porém, alguns anos mais tarde, este item foi excluído.<sup>36</sup>

A aluna Hilda rememora o fato da informação cor vir na Certidão de Nascimento. Considerando sua data de nascimento, relaciona-se ao período em que este item era declarado nas certidões. Contudo, tal fato não pôde ser resgatado, pois a aluna é casada e utiliza Certidão

<sup>35</sup> No sentido de que bastava olhar.

<sup>36</sup> A partir da promulgação da Constituição em 1988, que em seu artigo 5º afirma que “Todos são iguais perante a Lei”, o entendimento cartorial passou a ser a desobrigação da declaração do item cor na Certidão de Nascimento.

de Casamento, que não contém essa informação. No entanto, a resposta objetiva da aluna diz que a cor preta é a que constava em sua Certidão de Nascimento, portanto, assim, ela se declara.

A aluna Marta trouxe um dado extremamente relevante que ela denominou como “elogios racistas”. Ela define que na sua família, tendo pai negro e mãe branca, ela é a filha clara, elogiada. Esta aluna, inclusive, tem uma irmã que estudou na mesma escola, e não é “clara” como ela. A aluna traz a impressão do que se espera socialmente, uma expectativa de cor (branqueamento) entre a união de casais brancos/negros.

Outro dado a ser destacado é que as alunas Marta, Luísa e Monique apresentam “tons de pele praticamente os mesmos” segundo seus colegas de turma (disseram no dia em que houve um debate sobre o tema). Isto me leva a pensar sobre a razão pela qual cada uma se autodeclarara de um determinado grupo e não de outro. Há questões históricas na sociedade brasileira, como debates sobre fenótipos, origens, histórias de vida. A aluna Luísa disse ser branca devido aos pais brancos, a aluna Marta se declara parda devido ao pai negro e mãe branca, mas se fosse pela pele disse que se autodeclararia branca, caso não existisse a opção parda. A aluna Monique disse que percebe sua pele como morena.

A escrita do estudante Joel se aproxima da de Fábio no que se refere ao documento de alistamento que o declara como pardo. Ele afirma que se declararia preto, caso não existisse a opção pardo, pois a cor do seu pai era preta. Destaca-se que este aluno ao me entregar os trabalhos sempre gosta de ler suas respostas. Quando me entregou suas questões, sua leitura foi feita com cuidado e em tom mais baixo ao explicar que o pai “tinha essa cor, preta”. Tal fato revela um certo temor no uso de alguns termos. Inclusive, durante os trabalhos, esta foi uma grande dúvida entre os discentes, que queriam saber qual palavra poderiam dizer para se referir a alguém sem ser racismo.

Os alunos Marcos e Pedro, menores de idade, contribuíram para pensar sobre o que dizem sobre si e o que os seus responsáveis declararam na matrícula. Marcos pareceu muito firme sobre seu lugar e com isso perceptível dos possíveis preconceitos como relatou, que ele percebe olhares, seja na praia ou na loja, ou abordagens pelas quais está sujeito. O aluno Pedro disse que se identifica como índio, acha bonito e chama atenção a afirmação dele, quando diz: “acho que tenho essa cor”. Na ficha de matrícula, contudo, sua cor declarada pelo responsável é pardo.

Vejo as colocações vivenciadas pelas(os) alunas(os) como cenários pertencentes ao quadro maior da sociedade brasileira, por meio do seu racismo estrutural, no qual os termos raça e racismo assumem seu caráter ideológico:

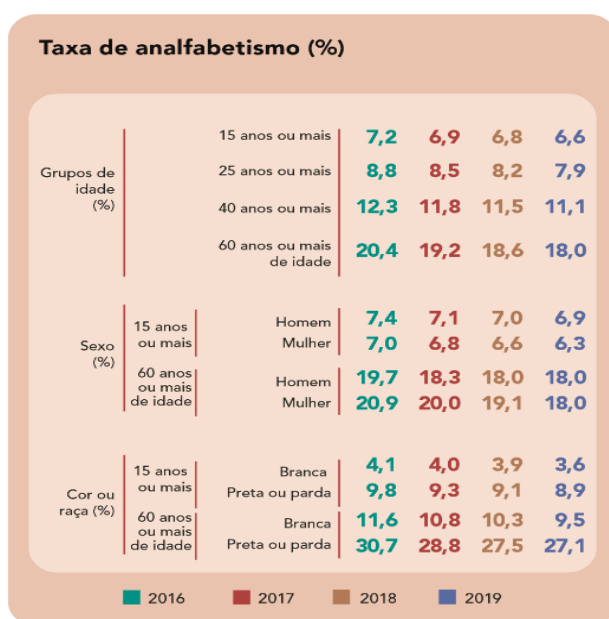
A tese central é a de que o racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social. (ALMEIDA, 2019, p. 08)

Almeida (2019) também traz uma diferenciação conceitual no que se refere ao racismo institucional, coloca que:

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. (ALMEIDA, 2019, p. 27)

As marcas do racismo estrutural se desdobram no racismo institucional. Ao relacionar a questão da alfabetização ao debate racial, há uma convergência que aponta para a dificuldade que a população negra encontra no prosseguimento dos seus estudos, onde os índices de analfabetismo são maiores. Tomando por base a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), é possível a partir do gráfico a seguir ver os índices relacionados à taxa de analfabetismo.

Gráfico 2 - Taxa de Analfabetismo



Fonte - PNAD, 2021

Em comparação aos anos anteriores, levando em conta a população a partir de 15 anos de idade, são apontadas três perspectivas: inicialmente, pela idade, em seguida, com marcador de gênero, por último, com marcador racial. Embora, a taxa de analfabetismo venha apresentando queda progressiva, ainda se apresenta expressiva, principalmente entre a população com idade acima de 60 anos. Contudo, quando considera o item racial, o índice de analfabetismo entre a população preta ou parda, é maior em qualquer faixa etária, em comparação à população não negra.

Todos os mapas que comparem a situação de trabalhadores negros e brancos, nos últimos vinte anos, explicitam que entre os explorados, entre os pobres, os negros encontram um déficit muito maior em todas as dimensões da vida, na saúde, na educação, no trabalho. A pobreza tem cor, qualquer brasileiro minimamente informado foi exposto a essa afirmação, mas não é conveniente considerá-la. Assim, o jargão repetitivo é que o problema limita-se à classe social. Com certeza este dado é importante, mas não é só isso. (APARECIDA BENTO, 2002, p.28).

O racismo estrutural presente na sociedade brasileira faz necessário problematizar tais índices em sua materialidade. Além disso, ter um olhar atento a interpretações distorcidas de que tais índices podem representar dificuldades de aprendizado entre a população negra, culpabilizando o indivíduo ao desconsiderar as marcas sociais da exclusão racial.

Uma vez que admitimos que o racismo está na estrutura das coisas, precisamos admitir que a língua é uma posição nessa estrutura. Em minha hipótese principal aqui, entendo que o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas, e nelas se firma, mas é a partir da língua que ele materializa suas formas de dominação. (Nascimento, 2019, p.18)

Muitas(os) alunas (os) da EJA compõem tais índices. Este conjunto civilizatório decorrente do racismo que estrutura a sociedade brasileira influencia diretamente o cotidiano da escola, uma vez que esta é parte desta sociedade, assim como as políticas curriculares e práticas de ensino. Concordo com Nascimento (2019) quando questiona:

A língua tem cor? Em si, como iniciamos anteriormente a argumentação, nenhuma língua tem cor porque nenhuma língua existe em si. Entretanto, ao serem politizadas, as línguas têm cor, gênero, etnia, orientação sexual e classe porque elas funcionam como lugares de desenhar projetos de poder. [...] Há muito tempo elas não se podem ser entendidas somente por sua própria etimologia. (Nascimento, 2019, p. 21)

Todos estes fatores são marcadores sociais que operam para exclusão e se fazem presentes nos índices trazidos.

Agamben (2004) apresenta em seus estudos um conceito relevante para analisar características presentes em nossa sociedade, o qual é o Estado de Exceção. Agamben (2004)

traz sua obra Estado de Exceção em um projeto de estudos amplos, chamado Homo Sacer. Tais trabalhos se referem a um conjunto de livros que tratam da retomada e reconstrução do conceito do que seria o Estado de exceção. Nesse sentido, o Estado de Exceção confronta o direito, as políticas, as garantias de segurança, as formas de violência, do poder, entre outros aspectos. Agamben (2004) relembra a questão do estado de sítio, que se faz presente em guerras e ditaduras, configurando este, sim, como um estado de exceção devido àquele momento preciso. Contudo, posteriormente, esse dispositivo passa a ser utilizado mesmo fora de estados oficiais de guerras e ditaduras, sendo configurado também como um estado de exceção, mas que se encontra no cotidiano.

Podemos definir o estado de exceção [...] como o lugar em que a oposição entre a norma e a sua realização atinge a máxima intensidade. Tem-se aí um campo de tensões jurídicas em que o mínimo de vigência formal coincide com o máximo de aplicação real e vice-versa. (AGAMBEN, 2004, p. 58)

Assim, pelo estado de exceção é possível fazer valer na prática real mecanismos e dispositivos como força de lei. Contudo, a tensão contraditória citada acima é que não se cumpre a lei por uma força de lei, ou seja, a dicotomia entre a norma e a sua (ou não) realização. Assim:

[...] a “força de lei” flutua como um elemento indeterminado, que pode ser reivindicado tanto pela autoridade estatal [...] quanto por uma organização revolucionária [...]. O estado de exceção é um estado anômico onde o que está em jogo é uma força de lei sem lei (que deveria, portanto, ser escrita força de lei). Tal força de lei, em que potência e ato estão separados de modo radical, é certamente algo como um elemento místico, ou melhor, uma *factio* por meio do qual o direito busca se atribuir sua própria anomia. (AGAMBEN, 2004, p. 61)

Diante do exposto, é possível perceber por que na existência do estado de exceção se faz presente força, dominação e poder, tanto que para Agamben se risca o vocábulo lei, permanecendo a força. O mais agravante ainda é o que Agamben (2004) traz quando afirma que, em diversos casos, o estado de exceção se tornou regra. É possível identificar em nossa estrutura social dispositivos e mecanismos que vão ao encontro desta visão simplesmente pelo fato de que a maioria da população brasileira não goza plenamente de seus direitos. Há um perfil específico desta usurpação durante anos de nossa história, conforme nos coloca Paiva, “O Brasil se encontra em um estado de exceção histórico. Afinal de contas, a maior parte da população, do negro pobre favelado ao caboclo sertanejo, não goza de seus plenos direitos.” (PAIVA, 2018, p. 04)

Relacionando, portanto, aos fatores estrutural e institucional, conforme já trazido por Almeida (2019), essa força que se materializa ou que aplica desaplicando é uma marca na estrutura brasileira, em diferentes instâncias e instituições.

O estado de exceção é, nesse sentido, a abertura de um espaço em que aplicação e norma mostram sua separação e em que uma pura força ~~de lei~~ realiza (isto é, aplica desaplicando) uma norma cuja aplicação foi suspensa. Desse modo, a união impossível entre norma e realidade, e a conseqüente constituição do âmbito da norma, é operada sob a forma de exceção, isto é, pelo pressuposto de sua relação. Isto significa que para aplicar uma norma, é necessário, em última análise, suspender sua aplicação, produzir uma exceção. Em todos os casos, o estado de exceção marca um patamar onde lógica e práxis se indeterminam e onde uma pura violência sem *logos* pretende realizar um enunciado sem nenhuma referência real. (AGAMBEN, 2004, p. 63)

Deste modo, vejo uma nítida marca política com viés racial onde os índices em diferentes aspectos educacionais se modificam entre a população negra, representando menos acesso. As (os) alunas(os) da Educação de Jovens e Adultos têm ou já tiveram em suas histórias percursos de entradas e saídas do ensino formal, anos de escolarizações anteriores sem sucesso, mercado de trabalho mais restrito devido à baixa escolarização. Logo, estão na parte da população que apresenta rendas informais e intermitentes, geralmente, moram em áreas da cidade mais afastadas ou em comunidades extremamente conflagradas pela violência, entre muitos outros fatores. Ou seja, exatamente, esta parcela da população usurpada historicamente em muitos direitos e que sofre diferentes formas de exclusão na sociedade atual, onde a exceção de fato se tornou regra.

Estado de exceção, que não é mais exceção, formas de exclusão, diferentes tipos de violência, diversas formas de mortes, tudo isto me leva ao que Mbembe aponta sobre uma necropolítica. Assim:

O poder necropolítico opera por um gênero de reversão entre a vida e a morte, como se a vida não fosse o médium da morte. Procura sempre abolir a distinção entre os meios e os fins. Daí a sua indiferença aos sinais objetivos de crueldade. Aos seus olhos, o crime é parte fundamental da revelação, e a morte de seus inimigos, em princípio não possui qualquer simbolismo. (MBEMBE, 2017, p. 05)

Nestas condições, espaços de estado de exceção são espaços racializados. Ou seja:

Este tipo de morte nada tem de trágico e, por isso, o poder necropolítico pode multiplicá-la infinitamente em pequenas doses (o mundo celular e molecular), quer por surtos espasmódicos – a estratégia dos pequenos massacres do dia a dia, segundo uma implacável lógica de separação, de estrangulamento de vivisseção, como se pode ver em todos os teatros contemporâneos do terror e do contraterror. (MBEMBE, 2017, p.05).

Destaco que a existência de uma necropolítica racial envolve mortes em várias esferas: social, educacional, epistemológica, subjetiva. Há estratégias permanentes deste processo expropriador de direitos que leva a pensar nos fatores que ainda ancoram o racismo como estrutura, mudando de forma, mas que continua em operação. Assim, “Uma vez reconhecida a presença do racismo, do preconceito e da discriminação racial na sociedade, temos de atentar para a reprodução desses problemas no cotidiano escolar.” (Eliane Cavalleiro, 2006, p. 82).

Deste modo, neste capítulo “As Teias que Tecem a Renda: De Qual EJA Estou Falando” foi possível apontar a direção da qual parto por meio das vivências como docente no campo da EJA, como compreendo este lugar, quais características permeiam as(os) estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, foi possível iniciar a análise da complexa relação que envolve o direito e a necessidade de aquisição da leitura e escrita (objetivo do público da EJA) e as dificuldades histórias vivenciadas no Brasil, sejam estas raciais, sociais, educacionais, vivenciadas por um público que traz estas marcas em suas experiências e trajetórias de vida. É imprescindível o olhar para as experiências, expectativas, necessidades e potências alfabetizadoras que o público da EJA carrega nesta realidade.

Mas, afinal, qual é o público-alvo da EJA? São adolescentes, jovens, adultos e velhos, homens e mulheres pobres, desempregados ou em busca de emprego, negros(as) e brancos(as), deficientes, moradores de periferia de centros urbanos ou de áreas de assentamentos rurais, pessoas que tiveram negligenciado o seu direito à educação e que em idade “adequada” não puderam concluir os seus estudos. (SILVA, 2017, p. 202)

A partir disto:

[...] é fundamental que a escola e as aulas façam sentido para a vida dos alunos e não sejam apenas mais um fardo acrescido aos tantos que já carregam. Esse é um grupo de alunos que traz uma carga de conhecimentos e experiências de vida que torna ainda mais relevante a necessidade de que os conhecimentos sejam construídos a partir da problematização e reflexão sobre o que eles trazem em suas bagagens (EJA RIO, 2017, p. 25)

Acrescento que:

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

Ou seja, há uma memória coletiva em torno do que seja ou se espera da educação escolar e seu cânone tradicional de ensino. Em diversas circunstâncias, diferentes estudantes da EJA,

embora me dissessem que nunca haviam estudado anteriormente na escola, já traziam o que para elas(es) é o funcionamento da instituição escolar. Destaco que, inclusive, se surpreendem quando encontram dinâmicas que consideram diferentes: como no que se refere à arrumação e mesmo a forma de se sentar em sala de aula, onde esperam fileiras; ou na hora que esperam provas formais, onde ninguém deve conversar; ou porque veem a figura da professora como Vera Barreto e Carlos (2005) mencionaram, ou seja, professora como “aquela que sabe” e aluna(o) “o que não sabe”, acreditam que conhecimentos necessários são apenas os da escola. Portanto, são experiências diversas com expectativas que precisam ser olhadas com sensibilidade para lidar com cada uma delas no universo que é a escola para tantas jovens, adultas(as) e idosas(os). Para este público, a alfabetização é uma necessidade. Ler e escrever, portanto, se configuram como os principais objetivos das(os) alunas(os) da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, busquei responder o enredamento tecido no início deste capítulo, nomeado por “Eu tentando entender este lugar”. Nesta tentativa de entendimento, há uma teia de onde “brotam desejos” e há “campos de força”, conforme a epígrafe de Milton Nascimento e Túlio Mourão, trazida no princípio desta renda. Desejos e força para a aquisição da alfabetização pelas(os) estudantes da EJA. Cada enredamento tramado no capítulo seguinte tem em vista seguir a trama do que representa a leitura para os alunos da Educação de Jovens e Adultos.



## 2 A LEITURA

O que se deu, que se trocou.  
 Quanta verdade a se entrelaçar.  
 Que se sofreu, o que se andou,  
 Quase ninguém nos acompanhou.  
 O que me cerca, onde hoje estou,  
 Numa saudade sem tempo e fim.  
 Acomodada, gente parada.  
 Teia de renda que me cercou.<sup>37</sup>

*Milton Nascimento e Túlio Mourão*

Neste capítulo, realizo uma análise acerca dos significados sociais da leitura para as(os) alunos da Educação de Jovens e Adultos. Compreendo que todas as realidades se encontram relacionadas, mas, entendo que cada uma tem suas especificidades. Opto em debater as visões de leitura pensando a Educação de Jovens e Adultos em quatro dimensões. Reflito sobre a leitura para os alunos que desejam “mudar a rota” como eles colocam, uma vez que em suas trajetórias passadas estavam em rotas que consideram como inadequadas. Numa segunda dimensão, penso sobre o sentido da leitura para as(os) jovens. Sigo debatendo sobre a questão da leitura para as(os) alunas(os) as(os) idosas(os). Em uma última dimensão, analiso o significado social da leitura para estudantes tantas vezes apontados com “problemas/dificuldades” de aprendizagem.

Como educador preciso de ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra”. (FREIRE, 1996, p. 10).

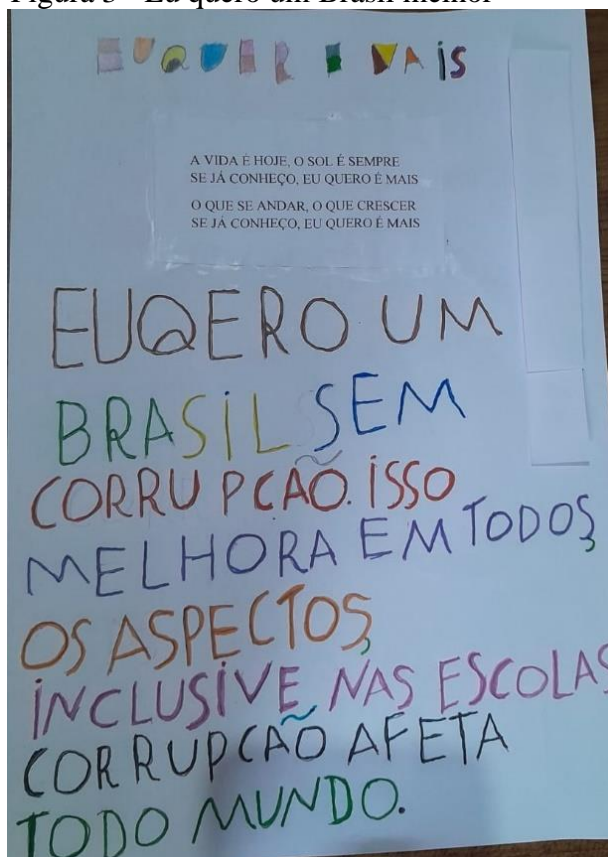
---

<sup>37</sup> NASCIMENTO, Milton; MOURÃO, Túlio. Teia de Renda. In: NASCIMENTO, Milton. **Anima**. Rio de Janeiro: Ariola, 1982. Faixa 2.

As leituras de mundo são saberes que me compõem como pesquisadora-professora olhando para o campo da EJA em suas diferentes dimensões acerca do universo da leitura.

### 2.1 Leitura como esperança, estudantes em mudança de rota. Enredamento 3: -“Eu Já Aprontei Muito, Professora” (Isaac)

Figura 3 - Eu quero um Brasil melhor



Fonte: Imagem produzida pelo aluno Isaac

Rio de Janeiro, 20 de setembro de 2022.

Hoje, o aluno Isaac, muito choroso de sua memória, me contou que foi estudante, quando criança, nesta mesma escola em que faz a EJA. Vindo de uma família rural que criava porcos, disse que andava sujo e malcheiroso. Os outros alunos, segundo ele, caçoavam e se afastavam dele. Ele tinha uma inflamação no ouvido que não passava. Foi rejeitado pelo pai negro, por ter nascido muito claro para ser filho dele. Seu pai tentou, inclusive, colocá-lo em uma instituição para não vê-lo mais, mas a mãe conseguiu impedir. O aluno se autodeclara

como negro. Segundo ele, era chamado de sarará e preto desbotado, quando jovem. Isaac sente que passar, quarenta anos depois, pela porta da mesma escola onde viveu tudo isso, é um ato de coragem. Ele disse à turma, que o difícil foi começar, mas que, agora, se sente bem porque, nesse mesmo lugar, está criando novas e boas histórias. Isaac teve o irmão assassinado, pois, segundo ele, andava com quem não devia e morreu aos 19 anos, mesmo sem ser “barra pesada”. Isaac contou tudo isto no pátio da escola, perante alunas(os) e professoras(es) de todas as turmas que estavam reunidas para uma palestra. A escola convidou dois professores de História, Bruno e Mário, para debater os 200 anos de Independência do Brasil. O professor Bruno, quando adolescente, foi aluno de Alberto, o professor de Geografia da EJA. Bruno aceitou palestrar na escola, a convite de Alberto, um professor muito querido por Bruno, que passou a amigo de profissão. Alberto lecionou para Bruno no ensino regular de uma escola particular em que trabalhava, Bruno, até então, um adolescente, disse ao professor Alberto que ele foi o primeiro professor a apresentar para ele um intelectual negro (Milton Santos). Este ex-aluno, atualmente um adulto que se tornou educador, trouxe essa vivência na palestra e agradeceu, disse que sem isso, talvez nunca chegasse a este lugar, mesmo se reconhecendo como um jovem negro. Bruno e Mário trouxeram à palestra temas moventes e se depararam com os ricos questionamentos das(os) alunas(os) da EJA, que problematizaram o lugar que ocupam hoje nas favelas, como surgiram estas moradias no Brasil já considerado independente, indagaram se houve esta independência de fato para o país. Neste encontro, Isaac, então, abriu seu coração. Ele e outras(os) alunas(os) perguntaram diretamente: -“O que, afinal, nós, moradores de favela, podemos fazer para nos reconhecemos independentes de fato?” Indagaram qual era a formação de Bruno e Mário, por quais dificuldades eles haviam passado para se formar e se estudaram em escola pública. Uma experiência linda! Professores palestraram, se encantaram e demonstraram-se abertos a toda essa riqueza. Dias após a palestra, Isaac me disse, em sala de aula, que neste processo de independência apresenta uma certa revolta. Ele não vota há muitos anos, pois toda vez que tentava votar nas eleições para os cargos do país, ouvia de suas dificuldades por ser analfabeto. Entretanto, após terminar de falar, sua expressão apresentou indecisão, pois disse que ia repensar isso, pois a escola abriu um mundo e ele já estava compreendendo aos poucos como exercer este e outros direitos. Isaac é expressivo, questionador, não esqueço seu rosto ao perceber seu ponto de mudança.

Isaac se dá muito bem com Samuel, o aluno mais velho da turma. Apresentam percursos semelhantes. Samuel conta que se envolveu com “substâncias ruins”<sup>38</sup>, companhias péssimas e

---

<sup>38</sup> Samuel relata que fez uso de drogas e era alcoólatra.

escolhas piores, assim como Isaac e seu irmão. Agora, está tentando sua retomada nos estudos. Suzana, aluna da turma e vizinha de Samuel, certa vez me falou: -“Professora, o Samuel fica todo bobo com a atenção e o carinho que recebe na escola, pois ele nunca teve isso”. Que frase forte! Nunca teve isso.

Em uma outra experiência, tivemos a Noite de Roda de Leitura com a visita de uma escritora, que também é professora, carinhosamente apelidada pela Coordenadora escolar como encantadora de histórias, pois ela canta, toca violão e conta suas histórias. No meio da sua dinâmica, perguntou: -“Algum aluno quer falar uma poesia?” Surpreendentemente, meu aluno Samuel levantou a mão, um senhor de 66 anos, quietinho, que todos julgavam como muito tímido. Apelidado por outra senhora da turma como vozinho, não pela idade, mas pela memória afetiva, Elisângela disse que ele lembrava muito o avô dela e isso a fazia gostar ainda mais dele. Samuel, um senhor que no passado teve uma vida por caminhos tortos, como ele diz, perdeu amigos, bebeu muito, usou drogas, ficou diversas vezes caído na rua. Na última vez em que isso aconteceu, Samuel conta que pensou que iria morrer. Caiu no chão próximo à comunidade em que morava (e ainda mora) e disse que apesar de não estar vendo com nitidez nem totalmente consciente, sentia sombras e vozes. Sentiu que alguns conhecidos passaram por cima dele, literalmente, atravessaram seu corpo caído para conseguir andar na calçada, dizendo: -“Esse não tem mais jeito, deixa aí”. Até que um desconhecido o encontrou e o recolheu, levou-o ao médico e dali seu Samuel, com muitas lutas, iniciou um tratamento em casas de acolhidas e igrejas. Hoje, 20 anos depois desse ocorrido, ele é o aluno premiado no Concurso de Fotografias, mesmo com grave problema de vista. É o aluno que sem inibição fala na frente de todos, quando necessário. É o aluno que tem sambas e letras de música seus e de outros compositores no seu arquivo de memória e, por vezes, em aula, pede para ele cantar, por exemplo, o samba enredo que ele lembrou devido à aula de história do Brasil que escutou. E é este aluno, que quando ouviu: -“Alguém quer falar uma poesia?”, imediatamente levantou o braço, na frente de todos os alunos da escola, com entonação e entrega corporal, declamando a poesia da brisa: -“A brisa acordou a floresta num amanhecer de um belo dia, veio perfumar a grande festa de sonho, ilusão e fantasia. Sob a luz do artifício, a poesia se apresentou, por causa do sacrifício de um malandro que se apaixonou.” Lindo, o momento, sensível. Lindo o ato do aluno! Essas são as experiências que emocionam o coração. Seu Samuel me mostra a cada noite livros escritos guardados na sua mente, já compôs samba, onde tinha seu amigo como escriba. Essa vivência que ele partilhou me transportou a um, entre tantos aprendizados que vivenciei no Doutorado. Professora Denise me apresentou Mijinha, um dos maiores compositores da Portela, que deixou uma linda obra. Mijinha era analfabeto e viveu sua expressão artística como

compositor. Uma vez que Mijinha me foi apresentado, me deparei com composições tão bonitas e sensíveis. Da mesma forma, o apresentei a Seu Samuel e a todas(os) as(os) alunas(os) da turma em uma noite de aula na EJA. Tivemos um pequeno “encontro” especial com este compositor por meio da sua canção “Chega de Padecer<sup>39</sup>”. Houve conversas tecidas, música escutada, histórias de vidas cruzadas. Dona Vanda me pediu que eu deixasse aquela música salva em seu celular. Disse que a canção era linda, queria dançar e estava animada em ouvi-la com suas companheiras na instituição onde vive. Diante de tantas experiências novas na escola, seu Samuel agradeceu e disse: -“Dona Gisele, hoje eu acredito que podemos tentar e conseguir um resultado diferente. Eu estou conseguindo aos poucos mudar minha vida.” Entretanto, relata que guarda um ressentimento. Na comunidade em que mora, seu Samuel tem um apelido desde o tempo em que usava drogas, as pessoas o chamam de “Malucão”. Muitos nem sabem seu nome. Algumas destas pessoas, inclusive, estudam com ele e relatam que somente após entrar na escola descobriram que o nome dele era Samuel e perceberam que nunca haviam perguntado. Duas alunas da turma, Tatiana e Tereza, disseram: -“Professora, eu descobri o nome dele aqui na escola.” Outra aluna, Cecília, completou: -“Desculpa, eu não sabia, mesmo o conhecendo desde novinho. Eu e ele, praticamente, somos os primeiros moradores da nossa comunidade.” O fato foi retomado, após assistirmos no cinema o filme Medida Provisória, seu Samuel, negro e cheio de lutas, ao ouvir o debate sobre o tema racismo, imediatamente me perguntou: -“Professora e não é um preconceito, todos me tratarem e me chamarem pelo apelido de Malucão? Ninguém me trata pelo meu nome.” Seu Samuel, entretanto, sempre fala para mim e para a turma que está se renovando nesta oportunidade de estudar, diz que está se arriscando em novos caminhos e que está dando certo. Ele foi o ganhador regional do concurso de fotografias proposto pela Secretaria de Educação com o tema: O Passado que não passou. Seu Samuel concorreu com uma foto sua registrada no Museu da História e da Cultura Afro-Brasileira. Desde lançado o concurso, ele queria muito participar, mas relatava estar com dificuldades de visão<sup>40</sup>, leitura e escrita. Ele não estava conseguindo compreender como fazer o registro para o concurso. Um dia, recebi uma carta enviada por Lia, a supervisora de trabalho de Samuel, que acabou por se tornar uma amiga dele e incentivadora nos estudos. Lia me escreveu que Samuel havia contado do concurso, mas não estava sabendo explicar as regras e o que deveria ser feito. Respondi para Lia com outra carta, agradecendo seu apoio e orientando como seu Samuel poderia participar do Concurso de Fotografias. Samuel e Lia trabalham no

---

<sup>39</sup> Ouvir em: <https://youtu.be/FhQWWA9Ihnw>

<sup>40</sup> Seu Samuel aguardava na fila do sistema público de saúde, a cirurgia para retirada da catarata.

Centro do Rio de Janeiro e tiveram a iniciativa de realizar uma visita ao Museu e registrar seu Samuel nessa história.

Muitas tramas tecidas. Os questionamentos dos alunos aos professores Bruno e Mário durante a palestra, queriam saber sobre suas formações e as dificuldades pelas quais passaram, me levam à reflexão sobre os lugares marcadores de diferenças sociais. As(os) alunas(os) indagaram de qual bairro da cidade os dois professores vinham, onde estudaram, se moravam nos mesmos lugares dos estudantes da escola, o que fizeram para ocupar tais posições, se as condições deles financeiramente eram boas. Ou seja, observo que o grupo de estudantes da EJA queria compreender quais privilégios ou prejuízos perpassam essas relações sociais, quando se ocupam determinados lugares, espaços e posições na sociedade, que na visão deles é algo árduo para conseguir, conforme alguns discentes colocaram. Tais experiências oportunizam uma prática educativa para alunas(os) autônomas(os) ao trazer as disputas de sentidos e de projetos diante de tantas estruturas hierarquizantes da sociedade que acabam por oprimir. Compartilho da visão de bell hooks (2013) que propõe uma “educação engajada” com o diálogo, ou seja, “sala de aula como um contexto democrático em que todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da educação transformadora” (bell hooks, 2013, p. 56). Reitero que a prática educacional na EJA precisa ser sempre engajada e inclusiva. bell hooks (2013) aponta que a educação engajada oportuniza protagonismos às vozes historicamente silenciadas, todas(os) produzem conhecimento para compreensão da realidade.

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos [...] uma abertura da mente e do coração e que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade. (bell hooks, 2013, p. 273)

A autora bell hooks, que também é uma estudiosa de Paulo Freire, lembra da educação como instância libertadora para homens e mulheres em seus trajetos de vida. Conforme Freire apontava (2000)

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. (FREIRE, 2000, p. 40).

Para tanto, para que se pense em uma educação engajada para estas(es) alunas(os), é primordial que a proposta educacional seja diferenciada. A EJA não pode reproduzir o que estudantes já viveram no ensino regular durante tanto tempo nem pode se configurar como uma

educação depositária ou bancária (FREIRE, 2000), que se destine à memorização exaustiva de conteúdos destituídos das realidades e experiências das(os) alunas(os).

A educação bancária torna desnecessário o diálogo, na medida em que apenas o educador exerce algum papel ativo relativamente ao conhecimento. Se conhecer é uma questão de depósito e acumulação de informações e fatos, o educando é concebido em termos de falta, de carência, de ignorância, relativamente àqueles fatos e àqueles informações. O currículo e a pedagogia resumem-se ao papel de preenchimento daquela carência. Em vez do diálogo, há aqui uma comunicação unilateral. Na perspectiva da educação problematizadora, ao invés disso, todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato de conhecimento. (SILVA, T., 2005, p. 207)

Nesta perspectiva de uma educação problematizadora, os relatos dos alunos Isaac e Samuel ao trazerem suas histórias e indagações sobre sofrimentos e preconceitos, narram quadros relacionados ao racismo em suas vivências cotidianas.

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. Embora haja relação entre os conceitos, o racismo difere do preconceito racial e da discriminação racial. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias. [...] A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados. Portanto, a discriminação tem como requisito fundamental o poder, ou seja, a possibilidade efetiva do uso da força, sem o qual não é possível atribuir vantagens ou desvantagens por conta da raça. (ALMEIDA, 2019, p. 22-23).

Nessas truncadas relações, estudantes enfrentam a intersecção de diferentes formas de racismo e preconceitos. São estudantes, que segundo as exigências da sociedade se encontram “tardamente” na escola, buscam melhorar suas condições de vida, estudos, trabalho e existência. Concordo com Lélia Gonzales (1984) que apontava a tripla discriminação a qual a população negra está exposta, conforme ela indicava, fatores raciais, de classe e de gênero se apresentam como imbricados. Tais experiências se completam a dois outros dois momentos diarísticos.

Rio de Janeiro, 20 setembro de 2022.

Hoje, vivi uma situação de desentendimento sobre o trabalho de matemática, dois estudantes adultos, um aluno e uma aluna, discutiram em aula. Ela, em sua matrícula, relatou na escola que vem de uma separação conjugal que envolveu muita violência, sendo necessário participar de atendimentos e grupos de apoio. Não aceitando a situação de desavença com o colega de turma, disse a ele: -“Eu, Júlia, mulher negra, estudante e adulta, não vou admitir isso, não vou mais.”

Rio de Janeiro, 24 de agosto de 2021.

A turma elaborou uma carta para a autora Conceição Evaristo, a carta foi fruto das nossas experiências por meio do projeto do Museu<sup>41</sup>. Durante a feitura da nossa carta, a aluna Júlia marcou que Conceição era uma mulher negra, tal fato suscitou muita discussão na turma. As(os) estudantes discutiram sobre a necessidade de ficar enfatizando que uma pessoa é negra. Muitas(os) apontaram que não precisa indicar a origem racial, mas ao fim do debate, a turma concluiu que esta postura acontece e se faz necessária, devido ao preconceito<sup>42</sup> racial existente no Brasil. Depois de toda a discussão e elucidações, comentei (provocando) que a carta para Conceição possibilitou uma maravilhosa aula de história. A Turma ficou curiosa sobre como cada um se reconhecia e fizemos um exercício sobre como cada um se identificava racialmente. O aluno Paulo havia inicialmente se autodeclarado como branco, posteriormente, modificou para pardo, por fim disse não saber. Dois alunos pediram tempo para pensar. Letícia, vista pela turma como branca de olhos azuis, respondeu ser parda. Isabel disse que não sabia, contou que convive com a cunhada que não gosta que fique indicando que são negras. Carlos, me disse brincando, que se autodeclarava como bonito. Quando Carlos se autodeclara como bonito, o que em princípio pode parecer um descontraído momento em aula, se configura também como aprendizado, uma vez que, em diversas situações cotidianas, pessoas da população negra estão expostas a estigmas sobre estéticas acerca da cor de pele e tipo de cabelo. Então, quando Carlos se declara como bonito, enxergo também uma posição racial sobre o lugar em que ocupa socialmente.

---

<sup>41</sup> O Projeto do Museu será detalhado no terceiro capítulo.

<sup>42</sup> Falam mais a palavra preconceito que racismo.



A aluna Violeta<sup>43</sup> disse que -“Esse pessoal quer dinheiro”. Pedi que ela nos explicasse e ela disse que -“Esse pessoal, no caso, são os negros, que querem dinheiro de processo, dizem que vão processar por que agora tudo é racismo.”

A aluna Ivanilda disse que a população negra não precisa fazer protestos e passeatas por direitos, mas sim viver de modo a acessar os direitos que já possuem, segundo ela, o direito de um é de todos.

O cenário trazido pelas(os) alunas (os) me indicam de onde partir, em que ponto os alunos estão nas leituras de mundo de si e dos outros diante das questões raciais, sociais, educacionais. O percurso me indica em como pensar propostas que podem ser trabalhadas para debater equívocos no que se refere a direitos, formas de exclusões, explorações, entre outras.

Diante de tamanha complexidade, considero as falas discentes como motivadoras. Para que se possa caminhar no cotidiano pedagógico, nós, alunas(os) e professoras(es) precisamos partilhar de uma curiosidade que move esses processos para tantos aprendizados.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 18)

Acrescentar algo que fazemos ao nosso aprendizado é o que se passa nas noites da Educação de Jovens e Adultos.

O professor pode e deve transmitir informações, desafiar e estimular os alunos no estabelecimento das relações. Mas a produção do conhecimento é exclusiva dos que realizaram esse trabalho. E esse exercício de pensar, isto é, de estabelecer relações não se restringe ao que é dito pelo professor. (VERA BARRETO; CARLOS, p. 66)

Não posso deixar de marcar que estas experiências com as turmas da EJA se relacionam também com o fato de que, historicamente, a EJA convive com dificuldades de políticas e financiamentos específicos. Em muitos casos, as verbas, estrutura de trabalho destinadas às escolas, não são necessariamente específicas para EJA. Outra constante são os receios de fechamento, seja por justificativa de evasão, tentativas de esvaziamento. A partir da reportagem “A destruição da EJA é um projeto racista”<sup>44</sup>, de Castro Gerbelli, pude vivenciar um debate

---

<sup>43</sup> A aluna relata que não gosta de conversar sobre o tema racial. Certa vez me chamou perto dela e disse que também não gosta de dizer que é paraibana e sempre aponta que tem o cabelo liso.

<sup>44</sup> A reportagem encontra-se no Anexo A, neste trabalho.

entre os docentes. Uma professora comentou que as tentativas de fechamento representam “um projeto mais do que racista e que chamar atenção para isto talvez enfraquecesse a luta pela EJA.” Disse que: -“O problema não é a raça, é o pobre em geral.” A partir desta compreensão, outras(os) professoras(es) colocaram que entendem como um projeto racista na medida em que é a população pobre e excluída que faz parte da Educação de Jovens e Adultos, segundo as(os) docentes, a EJA é majoritariamente preta e mestiça. Outro professor disse ser uma questão classista, a que uma professora respondeu que a população pobre, em geral, é preta. A partir desta última fala, uma professora realizou o seguinte destaque: -“Sua lógica poderia ser revista. Afinal, se pensarmos assim, as classes média e alta são majoritariamente brancas, mas não exclusivamente, o que indicaria que não há racismo no Brasil e o acesso à educação e aos empregos de qualidade é absolutamente franqueado a todos. Ao menos vejo diversas leituras que me embasam o raciocínio. Se este discurso se mantiver, os racistas somos nós, por excluir os pobres que não são pretos.”

Sobre as falas docentes concordo com Aparecida Bento (2002) quando aponta que:

Mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da branquidão, o que não é pouca coisa. Assim, tentar diluir o debate sobre raça analisando apenas a classe social é uma saída de emergência permanentemente utilizada [...]. (APARECIDA BENTO, 2002, p.32).

A questão raça/ classe sempre é um embate, pois estudos com o olhar pautado nas teorias sobre a divisão social de classes<sup>45</sup> afirmam que os problemas das diversas desigualdades na sociedade brasileira se devem exclusivamente à questão da classe econômico/social que trazem esferas hierarquizantes e excludentes. Entretanto, estudos que realizam esta análise a partir das relações raciais, não desconsidera a questão da classe, mas entende que mesmo em uma classe social economicamente menos favorecida, não ser pertencente à população negra é um privilégio no contexto da sociedade brasileira que apresenta o racismo estrutural. Na confluência desta análise, concordo com Lelia Gonzales (2020) quando afirma serem temas indissociáveis.

Desarticular as noções de gênero, classe e raça seria, assim, buscar o entendimento de apenas um aspecto de uma realidade mais ampla, mais complexa, e, portanto, não daria conta de uma compreensão completa das hierarquizações sociais e das desigualdades presentes ao longo da história brasileira, que tem seu cerne no processo colonial e de formação do que é Brasil. Porém, há ainda um outro processo, o da transformação social, que não seria empreendida se não houvesse a superação “do modelo ariano de explicação” (LELIA GONZALEZ, p.267, 2020)

---

<sup>45</sup> Estudos pautados pelas teorias da linha marxista.

As(os) estudantes da Educação de Jovens e Adultos, além de trazerem tais questões, tanto raciais, como da classe social que ocupam, trazem ainda uma terceira que se relaciona, segundo as(os) alunas(os), ao preconceito que sofrem por não falarem ou não escreverem corretamente. Diversas vezes ouvi de estudantes: -“Professora, sabem que sou negro, pobre e ficam me observando, olhando a forma que falo, quando estou nos lugares.” Vejo nestes exemplos marcadores sociais de diferenças, Lélia Gonzales (1984) apontava a questão da intersecção de diferentes preconceitos raciais, sociais, gênero e da língua. Ela marcava inclusive que “O português que falamos aqui é diferente do português de Portugal. Nosso português não é português, é pretuguês” (Lélia Gonzales, 2020, p. 269). Lélia traz na dimensão linguística uma forte característica que se relaciona ao processo histórico do Brasil. Em terras brasileiras, a língua portuguesa assume características diferentes. Conforme ela completa:

Ou seja, aquilo que chamo de “pretuguês” e que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil. [...] O caráter tonal e rítmico das línguas africanas trazidas para o Novo Mundo, e também a ausência de certas consoantes (como o L ou o R, por exemplo), apontam para um aspecto pouco explorado da influência negra na formação histórico-cultural do continente como um todo (LÉLIA GONZALES, 2020, p. 116-117)

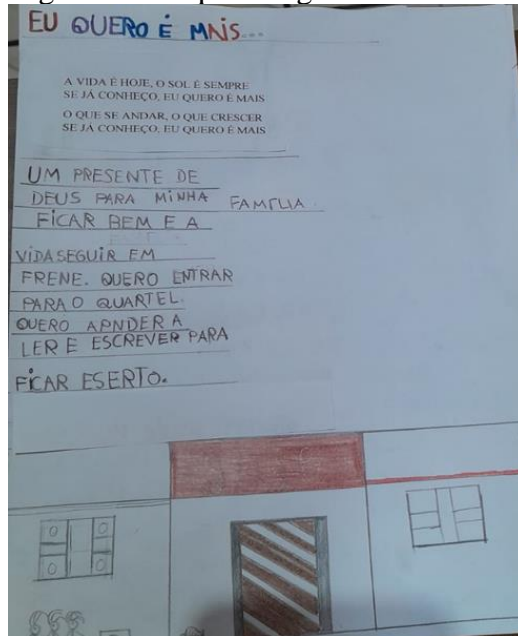
A intersecção destes fatores, as disputas em torno de projetos linguísticos e culturais marcam a sociedade brasileira, em torno do que é falar e escrever corretamente o idioma no Brasil. Vejo exatamente estas marcas cotidianamente na EJA, onde muitas(os) alunas(os) se cobram ou duvidam dos saberes que já trazem quando chegam à escola.

Quanto ao conteúdo que espera da escola, isto é, ler, escrever e falar bem não é possível colocar nenhum reparo. Sua sensibilidade lhe permitiu perceber que uma das causas de sua fragilidade social é a sua exclusão do código linguístico dominante. Tem, portanto, o direito de esperar isso da escola. (SILVA, 2013, p. 65)

As(os) estudantes frequentemente entendem como válido apenas os saberes escolares, e, principalmente, buscam uma “validação social” ao conseguir dominar o português e conseguir falar “bastante difícil.” São questões que emergem e requerem mediação contínua para serem trabalhadas e favorecer a permanência das(os) alunos da Educação de Jovens e Adultos na escola, para que possam exercer seu ato político e direito de estudar.

## 2.2 A leitura da minha juventude, estudantes jovens. Enredamento 4: - “Tia, eu não sei se ainda quero estudar” (Wesley)

Figura 4 - Eu quero seguir em frente



Fonte: Imagem produzida pela aluno Wesley

Rio de Janeiro, 05 de março de 2022.

Hoje me deparei com uma situação diferente sobre o aluno Wesley, um jovem, sempre reservado no que se refere à sua vida pessoal e as razões pelas quais tão cedo veio para a Educação de Jovens e Adultos. Sempre procuro encontrar um fio para seguir nesse tecido que é a costura da educação escolar. Entretanto, Wesley escapava do assunto, escapava na presença, até que por fim, hoje ao voltar da aula de reforço, pedi que se sentasse próximo a mim (como sempre faço), para passar o trabalho no caderno dele. Para Wesley que está aprendendo as letras, faço algumas atividades diferenciadas da turma que já está lendo algumas sílabas e/ou palavras, ele está se empenhando. Ao sentar-se, perguntei por que faltava tanto as aulas, que estava muito sumido e que eu e a turma sentíamos sua ausência. Ele, então, disse que seu pai é muito chato. Continuei este fio, indagando o porquê. Ele disse que o pai não o deixava estudar, pois tinha que acordar às 5h da manhã todos os dias para trabalhar com o pai na oficina mecânica. Perguntei se o pai sabia ler. Não sabia. Sobre a mãe, Wesley, baixando a cabeça, disse que não a conheceu. Ela havia falecido quando ele tinha ainda poucos meses. A matrícula na EJA foi realizada por uma prima, que disse que ele não poderia ficar sem estudar. O jovem repetiu que

o pai era chato e não queria mais morar com ele. Disse-me, com a voz sumindo entre sua garganta e chegando já bem fraquinha aos meus ouvidos... que talvez voltasse a morar com a sua avó.

A história de Wesley se entrelaça na minha mente com a história de Carlos, de Leandro e de outros jovens que passaram e passam pela escola. Carlos também perdeu a mãe quando criança, disse que teve o pai/pai, o pai/padrasto e o pai/tio que, na verdade, era primo. Vivia de casa em casa desde que a avó faleceu. Sim, Carlos perdeu a mãe e, depois de um tempo, sua avó materna. Disse que estava gostando muito da EJA, que se sentia acolhido, principalmente, por estar em uma turma de adultos(os). Carlos conta que ouviu diversas vezes quando era criança, na escola, que era burro e não iria aprender. Atualmente, disse que se sente evoluindo na EJA e aprendendo um pouco mais. Contou que tentou recentemente um “bico” para trabalhar como ajudante, mas neste dia chegou à escola muito triste, por ouvir do homem que não o contrataria que ele era analfabeto e que precisava aprender a ler. Carlos disse que o homem fez um teste com ele e deu um papel para ler na hora, que acabou ficando nervoso e disse que não entendeu o que pegar peso tinha a ver com o teste que o homem fez. Afinal, segundo o jovem, não era um emprego ainda “de verdade”. Ele disse que apenas queria começar e ter um dinheirinho, pois estava morando na casa da sua tia. Sérgio era outro jovem, recém transferido do ensino regular, já havia cursado boa parte dos estudos, mas chegou a EJA para se alfabetizar, ao começar a aprender sentiu-se orgulhoso que até abandonou alguns colegas. O que vejo na tecitura desta teia de rendas que teço juntamente a estes jovens na escola? Carlos, Wesley e Sérgio, três jovens moradores de favela, negros e que desejam muito aprender a ler e a escrever. Os três, várias vezes, me contaram sobre serem taxados de burros ou com “problema na cabeça”, porque não conseguiam aprender. Carlos, após um ano, mudou de turma, lê um pouco e escreve seus pequenos textos. Wesley está ainda no início de sua jornada na turma de Alfabetização e Sérgio, infelizmente, desistiu ao chegar no ginásio. E quanto ao Leandro? Também nessa teia longa, diversa, retalhada, Leandro é tido como um jovem introvertido que não sabe ler. Alguns acreditam que ele possa enfrentar diversos problemas ou transtornos devido sua inicial introversão e dificuldade no aprendizado. Leandro não falava quando chegou à turma, não sorria, não interagia. Hoje, ele brinca e interage um pouco mais. Ainda não está lendo palavras, mas já reconhece as letras, coisa que não fazia anteriormente. Todos estes jovens para mim leem. Leem o mundo, leem as emoções, leem os afetos presentes em seus corpos. Mas se ressentem porque não leem do jeito e nem o que a sociedade letrada quer, nem o que a escola ensinou tantos anos quando foram reprovados no ensino formal, pois eles querem ler as letras, decodificar as palavras, compreender, lendo seus significados. Afinal, “A ideia de

língua está totalmente ligada à ideia de superioridade”. (Nascimento, 2019, p.19). Essa superioridade, que se apresenta no dia a dia por meios das exigências sociais, é, muitas vezes, buscada no ensino formal.

Muito se fala no dia a dia da escola sobre um processo que vem acontecendo nos últimos anos, a juvenilização da EJA. Uma educação de jovens e adultos, cada vez mais jovem. Sendo estas(es) jovens, muitas vezes, estudantes do ensino regular diurno, porém, com anos de escolarização, reprovações, apontados com dificuldades no processo de aprendizagem e evasões, acabam por se matricular no ensino noturno da EJA. Deste modo, são alunas(os) muito jovens e egressas(os), às vezes, da própria escola em que estudaram no período diurno.

Pela experiência cotidiana, observo, que ao chegar a EJA, as(os) jovens procuram entender que novo espaço é este, o grupo em que foram inseridas(os), o ano que estão cursando, o que aconteceu com sua tão recente caminhada escolar. Ou seja, procuram significar seus processos de escolarização.

Há situações em que cursando o segundo segmento do ensino fundamental, a(o) estudante se matricula ou se transfere para a EJA, equivalente a este segmento de ensino. Contudo, sendo a Educação de Jovens e Adultos uma modalidade diferenciada do ensino regular, os responsáveis destas(es) jovens optam, muitas vezes, por pedir à escola que a(os) estudantes iniciem a EJA desde a turma da alfabetização, uma vez que ainda não sabem ler. Ou seja, tais alunas(os) iniciam, novamente, todo seu percurso escolar. Estudantes que a partir de dezesseis anos precisam se adequar ao ensino noturno, aos novos tempos e modos de aprendizagem. Eliane Ribeiro (2004) aponta a necessidade de:

[...] identificar quantos, no Brasil, são os excluídos da escola, em qualquer nível, informação que o discurso da “acentuada expansão da educação básica” nas últimas décadas costuma esconder. Em 2000, segundo o IBGE, os jovens excluídos de qualquer nível de escolarização eram mais de 18 milhões. Entre os que não estudavam, 5,0% eram analfabetos na faixa de 15 a 19 anos e 6,7% dos que tinham entre 20 e 24 anos se encontravam na mesma condição. No total, eram quase 2 milhões os jovens analfabetos. (ELIANE RIBEIRO, 2004, p. 02)

É preciso olhar para as especificidades da juventude presente na EJA, que abarca diferentes pontos, possíveis dificuldades na aprendizagem apontadas pela escola, entrada antecipada no mundo do trabalho, seja por relações formais, informais, cuidado aos irmãos mais novos, perda de familiares, envolvimento com formas de violência e muitos outros enredamentos, em seus percursos de vida dentro e fora da escola.

Portanto, deve-se tomar cuidado para não homogeneizar o público da EJA como se este se constituísse num bloco indiferenciado. As pessoas jovens e adultas são sujeitos que possuem lugares sociais, identitários, geracionais, de raça, de gênero e de orientação sexual diversos. Juventude e vida adulta na EJA apresentam especificidades e são marcadas pela diversidade. (SILVA, 2013, p. 07)

Deste modo, outro olhar necessário para construir o fazer cotidiano na EJA com a juventude é a compreensão da diversidade que abarca a própria juventude e a diversidade geracional na inserção da juventude com os adultos. Concordo com Silva (2013) quando aponta que:

Mesmo os trabalhos que caminham em uma perspectiva mais crítica da EJA como um direito acabam incorrendo em uma leitura homogeneizadora desse público do ponto de vista geracional. [...] [tratam] pessoas jovens e adultas como se ambas formassem um mesmo contingente de estudantes ou até mesmo a diluição da juventude da EJA dentro da vida adulta. (SILVA, 2013, p. 07)

Deste modo, a juvenilização da EJA impõe outros modos de trabalhar com o tempo de aprendizagem, com as relações geracionais, com as expectativas diferenciadas. Silva (2013) aponta também sobre a visão de alguns alunos mais velhos sobre os jovens, o vendo como “perturbadores”.

No meu fazer cotidiano, professoras(es) que atuam no ginásio relatam tais dificuldades entre as gerações. Contudo, especificamente, no bloco destinado à alfabetização, observo ao contrário. Ocorre, em muitos casos, uma acolhida, “um adotar” os jovens por parte das(os) alunas(os) mais velhas(os). Ainda que eventualmente necessitem brigar com os mais jovens, sempre o fazem na perspectiva da orientação, com frases, como: -“Digo a você o que diria ao meu filho”. Tentam orientar, dar conselhos e quando observam uma introversão ou distanciamento dos jovens, buscam com que se aproximem. Observo que muitas(os) jovens acabam por se abrir a estas experiências, quebrando algumas desconfianças iniciais com o novo espaço.

Dentre os vários fatores que trazem estas(es) jovens para a Educação de Jovens e Adultos, um deles é a questão do trabalho.

As pesquisas sobre juventude e trabalho apontam que a busca pelo primeiro emprego e a entrada no mercado constituem, de forma geral, as principais preocupações da população juvenil brasileira. [...] O fato de não estarem integrados no mercado formal de trabalho não significa que os jovens negros da pesquisa não se relacionem com o mundo do trabalho. O trabalho é uma experiência comum para os jovens pobres e negros, porém não na forma de realização e de direito social como a escola costuma apreçoar. Ele geralmente surge de forma precoce em suas vidas, entremeado na informalidade, nos bicos. (SILVA, 2013, p. 13-14)

Deste modo, pensar sobre os processos educativos para a juventude da EJA é pensar possibilidades de inserção social da juventude negra, da juventude vítima da violência, da juventude perdida da família, da juventude apontada com dificuldades em aprender, e tantas outras juventudes possíveis quantas forem as realidades. A trama trazida no enredamento desta parte do diário, nomeada por “Tia, eu não sei se ainda quero estudar” (ou se posso ou se consigo) não se chama assim sem um propósito. Cotidianamente, é necessário que os jovens sejam estimulados em seu processo de aprendizado diante de tantos anos de escolarização conturbados.

Ou seja, concepções e propostas de EJA comprometidas com a formação humana passam, necessariamente, por entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos. (RIBEIRO, 2004, p. 01)

A EJA representa uma nova realidade, não menos desafiadora. O aprendizado da leitura e da escrita é o objetivo desta juventude. Ler e escrever representam ultrapassar uma barreira imposta a um(a) jovem que minimamente possui mais de quatro anos de escolarização, quando já passou pelo sistema formal de ensino e foi considerado sem sucesso na vida escolar. Trabalhar com as juventudes inseridas na educação que é, muitas vezes, vista como uma educação destinada aos adultos, é, portanto, abarcar estas dimensões e desafios cotidianos que despertem e estimulem estes(as) jovens na chegada, permanência e aprendizado do ler e escrever que tanto almejam. Neste processo, “o objetivo do educador não é chocar o aluno, mas desencadear um processo de descobertas.” (VERA BARRETO; CARLOS, 2005, p. 68). Ou seja, trata-se de um processo necessário de (re)descoberta para um(a) estudante que no mesmo ano ou anterior(es) estava no ensino regular, mas por diferentes razões não conseguiu concluir seus estudos e, portanto, ingressa na EJA. Teoricamente, tal estudante está ainda dentro do seu “tempo” de aprendizado por idade, uma vez que fazia parte do ensino regular, mas, se sente fora deste tempo ao se encontrar em uma nova modalidade para mais uma vez tentar prosseguir em seus estudos. Nesta tecitura, recorro de outro fragmento diarístico, quando trabalhando o material pedagógico disponibilizado pela rede, um estudante de dezesseis anos expressou que gostou do personagem porque ele “estava na beca”<sup>46</sup>. Nessa mesma aula, muitas(os) alunas(os) relataram sobre sua volta aos estudos e por quais razões no passado não conseguiram estudar e pararam. Esse mesmo estudante fez o seguinte relato: -“Bem, na verdade, eu nunca parei, quando estava estudando de dia, eu tinha muita dificuldade, e não aprendia a ler e escrever, ouvia que era burro

---

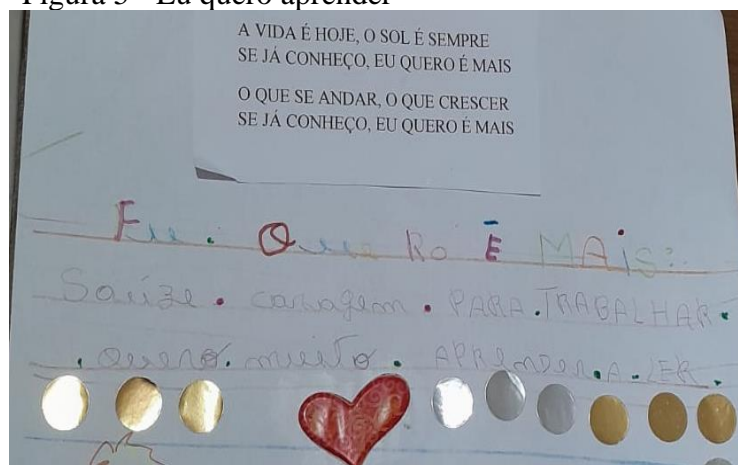
<sup>46</sup> O Personagem era representado por jovem negro.



e não ia conseguir, eu estou gostando da noite. Aqui me sinto à vontade, brinco, mas sei que tem a hora certa do estudo e sinto que estou desenvolvendo mais.”<sup>47</sup> Deste modo, o “eu nunca parei” deste jovem chama atenção visto que ele prossegue estudando, entretanto, ao mudar de modalidade e ir para a EJA este prosseguir representa um novo recomeçar no tempo de aprendizado em diferentes âmbitos.

### 2.3 A leitura como elo, os adultos e idosos que nunca estudaram. Enredamento 5: - “Professora, eu nunca estudei ou estudei muito pouco” (Ivanilda)

Figura 5 - Eu quero aprender



Fonte: Imagem produzida pela aluna Tereza

Rio de Janeiro, 05 de setembro de 2022.

Após tantas atividades com a turma, retive em minha memória diversas falas, sobre o quanto estar na escola é, e era, desejado por estas(es) alunas(os) em diferentes fases de suas vidas. Quando conversamos (comparando aos meus desejos de também concluir meus objetivos), consigo sentir o quanto inatingível parece. Algo que está nas mãos, mas, ao mesmo tempo, parece escapar.

Aparecida, que nasceu em uma pequena cidade do interior da Paraíba, morava em uma localidade onde a escola era muito longe e precisou trabalhar desde cedo na roça. Não pode estudar. Hoje, na vida adulta, já se encontra pela segunda vez na EJA. Na primeira vez, disse

<sup>47</sup> O aluno se autodeclara negro.

que já adulta, não conseguiu concluir os estudos, também devido ao trabalho e que se arrepende muito.

Ivanilda, também nascida em uma pequena cidade, do interior de Recife, se alia à Aparecida ao ouvir sua história, até porque são amigas há muitos anos. Para ela, a escola também era muito longe e foi cruzada com a igual necessidade de trabalhar na roça desde criança. O pai não a matriculava na escola. Matriculou o filho mais velho, o que era, segundo ela, uma tradição. Apenas um era escolhido para estudar, geralmente, o homem mais velho entre os filhos. Como Ivanilda veio de uma família de muitos irmãos e irmãs, há um grande encontro entre várias gerações. Os filhos mais novos já não aceitavam essa explicação do pai e questionavam. Segundo Ivanilda, nasceram em uma fase em que todos os irmãos mais velhos já eram crescidos e adultos, os pais estavam mais velhos, a carga de trabalho era menor. Deste modo, alguns irmãos mais novos conheceram a escola que Ivanilda nunca conhecera. Ainda assim, Ivanilda sente muito orgulho dos seus pais e sempre se emociona ao falar deles e afirma que eles criaram filhos honestos. Esta é a primeira escola formal frequentada por Ivanilda.

Luzineide é prima de Ivanilda e moravam próximo uma da outra. Teve a mesma dificuldade de estudo devido à escola ser longe e a necessidade de trabalhar na roça desde criança. Relata que o pai nunca a matriculou na escola. Quando a mãe matriculou, o pai não a deixou ir. Inclusive, Luzineide relata que ela e seus irmãos eram enganados pelo pai. Todos eram crianças, não sabiam ainda ver a hora, e o pai dizia que após o trabalho na roça iriam à escola, mas nunca “dava tempo”. O pai dizia que ele não estudou, então, os filhos também não estudariam. Lu, como carinhosamente eu e a turma a chamamos, começou na roça aos 5 anos de idade, ela ia ao trabalho com uma mini enxada, forjada para o tamanho das suas mãos. Aos 7 anos, iniciou trabalho como doméstica, em uma casa, onde trabalhou até os doze anos de idade. Segundo Lu, o pai pegava todo o dinheiro que ela recebia. Com 14 anos, Luzineide fugiu para trabalhar em outra casa de família, sem o conhecimento do pai. Assim, ela começou a economizar e foi ajudada pela patroa em aprender as primeiras letras. Hoje, Luzineide está em sua segunda escola. Na primeira, que iniciou já adulta, foi colocada em uma turma mista. Como não conseguiu acompanhar, pois a turma já estava avançada e ninguém a ajudou, acabou “desistindo”.

Francisca, que está em sua primeira escola, conheceu Aparecida, Ivanilda e Luzineide. Francisca também não estudou quando criança porque a escola era longe e havia o trabalho na roça. Teve um curto período que Francisca guarda na lembrança, no qual, conforme ela relata, “uma moça por boa vontade” ia à casa de algumas crianças e ensinava. Francisca lembra

vagamente dos momentos, não do que aprendeu em si, lembra da iniciativa dessa moça de “bom coração”, conforme conta. Sua primeira escola formal está sendo agora.

Francisca fez uma nova amiga na escola, que ela nem sabia que morava perto da sua casa, a Violeta, que não estudou quando criança porque o pai matou a sua mãe. Ele não era alcoólatra, segundo Violeta, era ruim e está vivo até hoje com mais de 90 anos. Ela não tem lembranças da mãe, foi criada por outras pessoas, e ainda criança começou a trabalhar.

A Tatiana, amiga de Violeta, entrou na escola por incentivo desta amizade. Estudou, quando criança, as séries iniciais no Rio de Janeiro, sempre morou nesta cidade. Quando passou para o ginásio, frequentou apenas alguns dias, pois o pai argumentava que não poderia comprar nada de material para ela. Disse que o pai não dava nada. Sua primeira boneca, ela montou a partir de partes que encontrava em um lixo “bom” quando ia à rua. Achou a cabeça, o corpinho e montou. Cedo começou a vida em trabalhos pesados.

Todas elas gostam muito de Júnior, um colega sempre bem-humorado, que desde cedo ajuda a sua “coroa” e os irmãos, como ele relata. Hoje, Júnior é casado, a mãe mora com ele. Esta foi sua primeira escola, mas não agora. Nesta mesma escola, Júnior estudou menino, mas cedo começou a trabalhar.

O Júnior se diverte muito na escola com sua amiga Priscila, que também vive a experiência de estar em sua primeira escola, sua família era muito pobre e Priscila nunca pode estudar. Certa vez, ela me olhou assustada sem dizer por quê. Somente, muito tempo depois, em um passeio da turma, Priscila me disse que quando eu chegava perto, ela ficava muito nervosa, achava que eu chegaria perto para brigar porque ela fez o trabalho errado. Mesmo sem nunca ter estudado, Priscila carregava na memória, uma visão punitiva da escola. Com seus olhos assustados e sua voz meio rouca, ela me disse que pensava que era assim que funcionava.

Priscila gosta muito de Fernanda. As duas amigas, quando crianças, conviveram muito pouco com suas mães. A mãe de Priscila separou-se do marido e via pouco a filha. A mãe de Fernanda foi comprar cigarro e nunca mais voltou. Até hoje, quando algum filho de Fernanda sai, ela tem esse medo, de que ele não volte. Quando criança, mudou de cidade. Depois que a mãe partiu da família, ficou com os parentes paternos e diz que ouvia na escola, que ela era uma aluna muito lenta. Hoje, ela consegue dizer que foi nessa fase que sentia muita saudade da mãe e, por isso, não conseguia apreender os conteúdos escolares. Ao procurar emprego, atualmente, Fernanda já foi questionada de forma pejorativa sobre o que é isso que ela faz, EJA. Ela lê muito bem e escreve. Depois que entrou na escola, Fernanda aprimorou sua escrita.

Em verdade, ela já chegou sabendo ler e escrever, mas por medo, disse que queria iniciar na turma da alfabetização, sendo por isto, vista por seus colegas, como a melhor aluna da sala.<sup>48</sup>

As realidades aqui apresentadas confluem para tantas outras em diferentes espaços das EJAs. Um traço muito marcante sobre a necessidade de trabalho desde criança acompanha o perfil destas(es) adultas(os) e idosas(os). As memórias trazidas frequentemente relatam infâncias vividas no mundo do trabalho. Algumas(uns) alunas(os) sempre comentam em dias festivos na escola que aquele dia é a chance de “serem um pouquinho crianças”.

A exploração da mão obra infantil é um traço marcante na estrutura social brasileira.

O trabalho infantil doméstico (TID) pode ser definido como aquele prestado à margem da lei por crianças e adolescentes em residências que não sejam a de sua própria unidade familiar, de forma remunerada ou não, porém contínua, e que consiste em atividades como limpar, cozinhar, passar roupas e cuidar de idosos e/ou de outras crianças. É uma das expressões mais comuns da exploração do trabalho infantil no Brasil. (IBGE, 2013, p. 9).

A aluna Ivanilda, após uma aula de História, narrou que quando criança fazia trabalhos semelhantes ao trabalho escravo. No entanto, em sua opinião, com a diferença de que trabalhavam “para eles próprios” na roça.

Trata-se de atividade ilegal, pois seu desempenho por indivíduos menores de 18 (dezoito) anos é proibido por lei, [...]. Todavia, é uma prática historicamente consolidada e naturalizada, em particular em determinadas localidades do país como a região Norte e que, por suas características de superexploração e opressão, constitui-se em um problema estrutural, social e político que permeia questões de raça, classe e gênero. (DANILA CAL, 2015, p. 213).

A realidade de Ivanilda se passou em uma pequena cidade do interior do estado de Pernambuco, há mais de 50 anos. Atualmente, existe em vigência o Estatuto da Criança e do Adolescente que data de 1990 e proíbe o trabalho infantil. Ou seja, uma compreensão jurídica, bastante posterior a infância vivenciada pelas(os) alunos(as) idosas(os) da EJA.

No Brasil, em 2013, havia pouco mais de 3 (três) milhões de crianças e adolescentes de 5 (cinco) a 17 (dezessete) anos de idade exercendo alguma atividade profissional. Esse número representava 3,3% de todas as pessoas ocupadas no país e 7,5% da população nesta faixa etária. (ANNA GARCIA, 2022, p. 37)

---

<sup>48</sup> Em diversas situações, as(os) discentes ao realizar a matrícula afirmam quem querem começar do “zero” ou que não possuem mais os documentos que comprovam sua escolarização anterior. Fernanda ao se matricular afirmou “não saber nada”. Porém, a secretaria fui informada pela Secretaria que a aluna preencheu de forma autônoma toda sua ficha de matrícula. Situações como esta, são indícios da insegurança em torno do saber que muitas(os) estudantes carregam.

Observo ainda outras formas destas práticas acontecerem, quando ainda menor de idade, se trabalha com os pais ou a família, mesmo atualmente, no meio urbano, e estes consideram o estudo de menor valor que o trabalho, uma vez que pesa o sustento familiar.

Dentre as crianças e adolescentes ocupados/as no Brasil [...], 62,5% (quase dois milhões) eram negros/as (pretos/as e pardos/as). Quanto ao gênero, 64,7% pertenciam ao sexo masculino e 33,3% ao feminino, predominância esta que somente se inverte quando se trata do trabalho doméstico. (FNPETI, 2015).

Na vida adulta, também há casos de alunos com divergências quando trabalham em família e necessitam adequar horários para o estudo. A tônica do trabalho é uma constante, seja como fator que impediu o estudo no passado ou como fator que o dificulte no presente. Ao mesmo tempo, a busca por postos no mercado de trabalho é um contínuo para muitas(os) das(os) alunas(os). No caso da EJA, as tentativas de estudos são permanentes, com entradas e saídas recorrentes da escola,<sup>49</sup> havendo a procura pela vaga e sua respectiva matrícula, mas com dificuldade de frequentar as aulas.

Acrescento que o estímulo à permanência das alunas(os) idosas(os) na escola se configura como um desafio entrelaçado também a fatores que vão além das questões da necessidade de trabalho, que requerem olhar e escuta sensíveis. É um grande compromisso docente quando as(os) estudantes relatam que é a primeira escola delas(es) e eu sou a primeira professora. Ou ainda quando é a primeira vez que possuem a chance de retomar a escola e poder construir novas histórias e memórias. Nesta sensibilidade da docência, convivi e convivo com alunas(os) que não podem ver uma folha branca e sentem dor de barriga ou nervoso, associando que estou realizando uma prova. Alunas(os) que quando conseguem prosseguir em seus estudos, ao fim do período letivo não querem mudar de série, mesmo quando já possuem domínio da leitura/escrita. Reconhecem que possuem saberes e habilidades, mas no que se refere ao que a sociedade exige, as(os) estudantes expõem que se sentem inseguras(os), dizem ser sentir menores. Em diferentes momentos, ainda encontro entre as(os) discentes a visão que acredita:

[...] que o professor ensina, só quando fala de coisas sobre as quais eles não tenham a menor ideia. Quanto menos estiverem entendendo, mais acreditam que o professor esteja ensinando. Se não entendem, a culpa é deles (“que não já têm muita cabeça”). (VERA BARRETO; CARLOS, p. 64)

---

<sup>49</sup> Observo algumas(uns) alunas(os) com aproximadamente oito anos ou mais da primeira matrícula na EJA, permanecendo em muitos casos no mesmo ano de escolaridade por não conseguirem concluí-lo até o final do ano letivo, tendo, desta forma, evasão e rematrícula continuamente da(o) mesma(os) aluna(o).

Entretanto, ao mesmo tempo, muitas(os) estudantes apontam também que a escola representa o ambiente relaxante, relatam que gostam de ir porque se sentem bem e esquecem um pouco dos problemas.

Na prática cotidiana, eu e as(os) alunas(os) realizamos rodas de conversas e, em um destes momentos, a aluna Luzineide contou que foi a uma consulta médica para fazer um exame no bairro de Copacabana (Zona Sul da cidade do Rio Janeiro), relatou que precisou realizá-lo na rede privada devido urgência em sua saúde. No local, ela não conseguiu preencher a ficha solicitada, disse que a atendente a olhou “dos pés à cabeça”, segundo Luzineide, dando a entender que ali não era um lugar para ela estar. Contudo, outra atendente a ajudou. A aluna disse que lembrou de todas as nossas aulas. Disse que sentiu o preconceito com quem não lê e não escreve e, por isso, mesmo quando se sente extremamente cansada, se esforça para estar na escola todas as noites, porque afirma que sentiu muita vergonha. Outras alunas da turma confirmam que já passaram por situações semelhantes em nossa sociedade que não lida com a possibilidade de muitas(os) cidadãs(os), inclusive idosas(os), ainda não saberem como preencher fichas formais, acompanhar números de senhas, realizar solicitações digitais, entre tantas outras atividades do cotidiano em seus diferentes graus de exigência na alfabetização e letramento.

No caso da Educação, se na pesquisa de Camarano (2020) a média de escolaridade entre os idosos em geral era de sete anos, quando se focalizou especificamente a taxa de analfabetismo nessa população, segundo o IBGE, chegava-se a 18% em 2019 — muito mais que os 6,6% computados entre a população com 15 anos ou mais. Quando focalizada a população idosa negra, chegava-se a 27,1% (DANIELA AMORIM, 2020, p. 10).

Kátia Abreu e Maria Rosa (2021) apontam também a questão do idadismo. Talvez não tão aparente ou menos debatido que a questão da juvenilização da EJA, há a questão das diferenças geracionais e conflitos das(os) mais jovens com as(os) idosas(os). Na escola, frequentemente, realizamos propostas para esta integração.<sup>50</sup> Na alfabetização, observo uma melhor acolhida das(os) jovens do que no ginásio. Entretanto, muitas (os) professoras(es) do ginásio relatam a impaciência dos jovens com os idosos, reclamam que são mais devagar nas

---

<sup>50</sup>Uma das propostas partiu da demanda das(os) alunas(os) que trouxeram dúvidas sobre direitos relacionados ao trabalho e profissões. A escola promoveu uma noite de palestra com um profissional convidado que realiza trabalho sobre orientação de carreiras. Em uma etapa anterior à palestra, foi montado um grupo com alunas(os) idosas(os) e jovens, onde realizaram debate sobre profissões exercidas no passado pelos alunos idosos e que hoje não são mais exercidas ou não existem mais. As(os) estudantes jovens trouxeram seus anseios sobre carreiras e profissões para que as(os) idosas(os) expusessem suas opiniões e relatassem suas experiências sobre como iniciar no mundo do trabalho. Posteriormente, este grupo visitou todas as turmas promovendo novos debates.

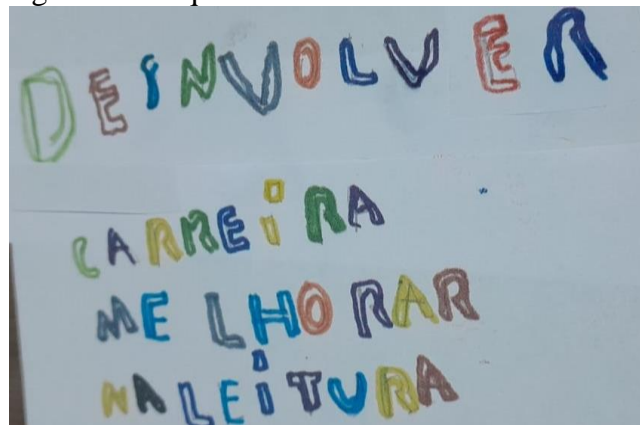
atividades e, por sua vez, os idosos acabam por reclamar dos jovens que consideram indisciplinados. Kátia Abreu e Maria Rosa (2021) trazem também que cada faixa etária precisa de um olhar específico e que metodologias para idosas(os) e adultas(os) precisam ser diferenciadas, são experiências e saberes diversos e distintos. As autoras ainda destacam a importância do fato de que muitos trabalhos e pesquisas mencionam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um único grupo, quando, na realidade, dentro da EJA existem várias EJAs.

Entre estudantes jovens me chama atenção ao longo do tempo nesta modalidade, que o número de alunos jovens matriculados sempre foi em maior quantitativo do que de alunas jovens. Em relação aos adultos e idosos, a turma começa com um quantitativo grande tanto de mulheres como de homens. As mulheres sempre colocam as dificuldades cotidianas da conciliação de estudo, trabalho, afazeres de suas casas e os filhos. Os homens relatam dificuldades da carga extenuante do trabalho na rua. Ao fim do ano letivo, geralmente, o grupo de mulheres permanece com frequência mais assídua do que os homens. Contudo, de forma geral, é também uma realidade na EJA, a realocação em postos de trabalho temporários ou aumento de carga horária no trabalho, devido às festividades e alta movimentação nos dois últimos meses do ano. Deste modo, há uma queda na frequência do alunado.

As(os) idosas(os) que nunca estudaram devido à necessidade de trabalhar passam por isto desde crianças e/ou jovens e sempre relatam muitas perdas na família, seja da mãe ou familiar próximo que rapidamente as(os) levou cedo ao mundo do trabalho. Ou seja, as mesmas dificuldades narradas pelas(os) estudantes jovens se cruzam na linha do tempo com as dificuldades e barreiras narradas por adultas(os) e idosas(os).

## 2.4 A leitura como barreira, estudantes com “dificuldade” na aprendizagem/inclusão. Enredamento 6: - “Professora, eu não consigo aprender” (Carlos)

Figura 6 - Eu quero uma carreira



Fonte: Imagem produzida pelo aluno Leandro

Rio de Janeiro, 01 de fevereiro de 2022.

Existe uma experiência, entre tantas outras, que sempre me chamou atenção nas turmas da modalidade regular e que observo que se repete e se amplia na Educação de Jovens e Adultos. Refiro-me ao não lugar que algumas(uns) alunas(os) ocupam/desocupam em relação ao seu saber e as suas ditas dificuldades. Crianças, jovens, adultas(os) e, por fim, quando idosas(os), carregam o rótulo daqueles que supostamente não aprendem os conteúdos escolares. Muitas vezes, a isto se agrega o laudo médico com o CID<sup>51</sup>. No cotidiano escolar, são utilizados termos como aluna(o) laudada(o), aluna(o) incluída(o)<sup>52</sup>. Contudo, esses casos, devido ao documento médico, são respaldados por políticas de inclusão, que garantem um currículo escolar e avaliações adaptadas pedagogicamente, de acordo com as etapas nas quais a(o) aluna(o) se encontra em seu aprendizado. Ainda que, na prática, sejam passos aparentemente pequenos diante da necessidade das políticas de inclusão, podem representar avanços. Entretanto, o fio que desperta minha atenção é o de como se constrói o aprendizado para a(o) aluna(o), que segundo os critérios avaliativos do cânone de ensino, não consegue aprender. Além disso, possui anos de escolarização sem sucesso, repetências, evasão e não faz parte do grupo de estudantes respaldadas(os) pelo documento e laudo médico. Portanto, não é a(o) aluna(o)

<sup>51</sup> Classificação Internacional de Doenças.

<sup>52</sup> Devido às comprovações médicas indicando o quadro dos(as) estudantes, podem fazer parte das políticas de inclusão, como Sala de Recursos, matérias, provas e avaliações adaptadas, mediador do ensino especial, entre outras que se fizerem necessárias.



considerada(o) como “incluída(o)”. Esta(e) aluna(o), portanto, fica excluída(o) das políticas oficiais de inclusão. Contudo, na prática, há o olhar sensível das(os) professoras(es) e da escola que, ao pensar a práxis, procuram saber o que acontece com este grupo de alunas(os). Essa parte da trama é umas das mais difíceis de render. Uma costura difícil e desencontrada da teia, porém, com muitas peças, soltas, potentes, precisando de um tear. O que de fato tais estudantes trazem de saberes em seu repertório? Como mostram tais saberes? Hoje mesmo ouvi em uma reunião, o pedido de uma professora que solicitou rever o conceito que ela havia atribuído ao aluno. Ela o havia conceituado com uma nota baixa, mas disse que ao observá-lo nos jogos da competição escolar esportiva, ele mostrou saber muita coisa, de uma forma diferente da exigida pela escola nos trabalhos teóricos. Uma fala bonita, sensível, representando um repensar, para mim, entrecruzada, com as falas ouvidas de várias(os) alunas(os), quando narram em tom choroso: - “Professora, eu não aprendo. Devo ter algum problema. Eu esqueço tudo quando chego em casa. Toda minha família é assim”. Observo que esta visão já foi instituída e repetida. Durante bastante tempo, ouviram muito que não sabem, deste modo, estas(os) estudantes acabam por se sentirem destituídas(os) do saber da escola. Assim, eu me sentiria, destituída, pois quando possuo dificuldade em algo, me chateio e quero resolver, entender. Por isto, compartilho este fato. As(os) estudantes chegam à escola na vida adulta e o processo, que acreditam que poderia ser desenvolvido durante o ano letivo, se arrasta mais do que o previsto. Há melhoras e conquistas em tantos aspectos, mas fica aquela pedrinha ali, do não aprender a aquisição formal daquela esperada leitura, fluida ou certinha, como eles dizem.

Entre estas(es) alunas(os), descobri desenhistas, pintores, cozinheiras, costureiras, esportistas, contadores de história, evangelizadores, construtores e muito mais que ficaria aqui em uma lista interminável. Sobrevivem na sociedade da cultura letrada, possuem talentos, criam estratégias, mas se sentem aquém para operarem em diversas funções sociais em sua vida cotidiana.

Maria Costa (2021) fornece algumas pistas sobre como tal questão permanece ao longo do tempo como um empecilho na vida estudantil. Ela aponta que:

Sobre o público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA), os achados apontam que um grande número desses alunos [...] frequentou o ensino regular desde os 5 anos de idade; e, após os 14 anos, não conseguiu obter o mínimo do conteúdo estudado e, muitas vezes, é analfabeto funcional. Esse público passa para a EJA [...]. (MARIA COSTA, 2021, p. 08)

Ela complementa trazendo dados sobre quando iniciou suas pesquisas:

Na década de 1960, a preocupação já era o grande contingente de adultos analfabetos. Havia e até hoje continua havendo a mesma preocupação: o aumento da população de adultos que não sabe ler, pode ser o analfabeto absoluto ou o analfabeto funcional. (MARIA COSTA, 2021, p. 08)

Deste modo, Maria Costa (2021) traz o aspecto dessa imbricada relação sobre a(o) aluna(o) apontada(o) com dificuldade em seu aprendizado, mas que não é oficialmente o público-alvo da educação especial. Seja por diferentes motivos, é um fator que persiste ao longo do tempo.

Na época [1985], ocorria um fato preocupante nas primeiras séries de ensino regular. Várias crianças eram exímias “copistas”, ou seja, só faziam copiar o que viam na lousa e nos livros. Os cadernos bem-organizados pareciam demonstrar para os pais que ia tudo bem com a aprendizagem de seus filhos. E, quando a escola os comunicou que seus filhos não aprendiam a ler porque poderiam ter alguma deficiência e estavam sendo encaminhados para o setor da Psicologia de uma instituição especializada da comunidade, isso os deixou preocupados. Após as conclusões das avaliações pelo setor de Psicologia da instituição e a constatação de que não havia problemas de déficit nas crianças, elas foram encaminhadas pelas professoras para o atendimento no Laboratório com a queixa que não conseguiam aprender a ler. Aliás, parece-me um fato recorrente porque o problema da alfabetização continua até hoje. (MARIA COSTA, 2011, p. 05)

É um problema na realidade da escola e na vivência cotidiana de diferentes estudantes que sentem a necessidade de serem atendidos em seu aprendizado dentro e fora da instituição escolar. Este cenário acaba por se configurar em um quadro aterrador, pois diversos discentes podem acumular estigmas progressivamente não compreendidos. Enfatizo, portanto, a necessidade de que se problematize de forma crítica estas concepções de realidade acerca dos processos pedagógicos de produção do conhecimento.

Assim, destaco que neste capítulo foi possível a reflexão sobre as vivências na escola, a partir dos desejos e contextos de vida dos diferentes grupos de alunas(os) que formam a Educação de Jovens e Adultos. Para cada estudante, tal desejo se configura com características diversas perante suas experiências dentro e fora da escola. Conforme apresentado, há estudantes que desejam a leitura para modificar sua trajetória e, conforme relatam, recomeçar a vida após estar um tempo em caminhos que eles chamam de “tortos”. Há jovens que desejam a leitura para se estimular a permanecer em seus estudos e conseguir mudar de etapa. Houve ainda a reflexão sobre as(os) adultos e idosas(os) que nunca estudaram ou estudaram pouco devido seu percurso desde cedo no mundo do trabalho. E, compondo esta rede, foi possível pensar acerca dos alunos que trazem em seu histórico de vivência escolar a marca de possuir dificuldades no aprendizado.

Entretanto, há um fio comum que tece a trama unindo todos esses enredamentos: o desejo de ler e escrever trazido por todas(os) as(os) estudantes. Conforme a epígrafe de Milton

Nascimento e Túlio Mourão que apresentei no início deste capítulo, “o que se sofreu, o que se andou”, eu não posso mensurar na vida desses estudantes. Entretanto, são fatos os entraves que viveram e vivem em seus processos de escolarização e alfabetização. Contudo, ao retornarem à escola demonstram não querer ser “acomodada, gente parada”, como também Milton Nascimento canta. Ao contrário, as(os) estudantes demonstram um enorme desejo de mudanças e contam com a escola para alcançar este objetivo.

Por meio das diferentes tramas experienciadas e partilhadas neste capítulo, observei a potência discente no que se refere as suas práticas de leituras (ainda que não as reconheçam), a leitura como influência nos seus diferentes modos de vida, como atravessamento, como vontade e como provocação de mundo. Essa provocação me leva a outra parte desta teia, sobre esse encontro com a vontade de leitura e os nós para fechar esta renda.

### 3 A RENDA FORMA SUA TEIA - PONTO COMUM: O ENCONTRO COM A ENORME VONTADE DE LEITURA

Eu não aceito o que se faz.  
 Negar a luz fingindo que é paz.  
 A vida é hoje, o sol é sempre.  
 Se já conheço, eu quero é mais.  
 O que se andar, o que crescer.  
 Se já conheço eu quero é mais.<sup>53</sup>

*Milton Nascimento e Túlio Mourão*

#### Enredamento 7 – Eu, Professora Escrevivendo em Tempos Pandêmicos

Neste capítulo, analiso quatro experiências de práticas com leituras e escritas vivenciadas com as(os) estudantes, que me auxiliaram a pensar nesse campo da Educação de Jovens e Adultos. Estas são as minhas vivências, como uma professora-pesquisadora alfabetizadora negra em uma escola pública. Entendo como experiências potentes nesta trajetória e as compreendo como minhas possibilidades de escrevivências. Conceição Evaristo aponta que:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras [...] E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade [...]. (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2020, p. 30)

Oralidade, potência de voz, criação, engenhosidade, são condições que me marcam no campo da Educação de Jovens e Adultos. Vivendo estas potências cotidianamente, as escritas destas vivências foram ações sensibilizadoras no percurso da pesquisa. As experiências do meu Diário Aberto de Momentos foram as condições promotoras para o nascimento destas escritas diarísticas, ou seja, as escritas do vivido.

---

<sup>53</sup> NASCIMENTO, Milton; MOURÃO, Túlio. Teia de Renda. In: NASCIMENTO, Milton. **Anima**. Rio de Janeiro: Ariola, 1982. Faixa 2.

Assim, como a escritora ou o escritor, ao inventar a sua escrita, pode deixar um pouco ou muito de si, consciente ou inconscientemente, creio que a pessoa que lê, acolhe o texto, a partir de suas experiências pessoais, se assemelhando, simpatizando ou não com as personagens. (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2020, p. 32)

Escrevivências e experiências pessoais, muitas vezes, confluem para as experiências de uma coletividade. Vejo como ressonâncias entre o que se pode viver com o mundo e o modo como nos afetamos. Representam aquilo que acontece nas vivências consigo e com o outro. Por isso, afirmo sobre as condições e potências destas escritas. As(os) leitoras(es) deste trabalho podem observar aproximações e/ou distanciamentos com suas realidades no campo da Educação de Jovens e Adultos, em suas demandas cotidianas acerca da leitura, da escrita, das condições de atravessamentos raciais e sociais.

Escrevo que neste capítulo analiso experiências outras, não porque são inovadoras, mas porque o olhar para elas é diferente. Entendo como experiências capazes, sensibilizadoras, provocadoras de aprendizados. Deste modo, o caminho percorrido nesta pesquisa não prevê fornecer um passo-a-passo didático-metodológico de ensino nem sequências didáticas prontas. Almeja olhar para vivências que me permitiram produzir um campo de análise no processo educacional na Educação de Jovens e Adultos. Tentando compreender os desejos, as relações das(os) alunas(os) da EJA, seus anseios e experiências do cotidiano com a questão do ler e escrever. Acredito também que “A aprendizagem da escrita está na vida”. (Conceição Evaristo, 2020, p. 35). Compreendendo, nas palavras da autora que:

Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha [...]. E é por isso uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade. (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2020, p. 35)

Este trabalho aponta trajetórias que podem confluir e serem costuradas a tantas outras coletividades e experiências escolares. Olhando para as experiências propostas neste percurso, me auxiliam as reflexões de bell hooks quando aponta para uma pedagogia engajada. Parto das contribuições de suas obras “Ensinando Comunidade” (2021) e “Ensinando Pensamento Crítico” (2020). hooks aponta que “O foco central da pedagogia engajada é capacitar estudantes para pensar criticamente.” (bell hooks, 2020, p. 32). Ajudaram-me os temas em que ela traz reflexões sobre o Prazer da Leitura, Pensamento Crítico e Educação Democrática.

No percurso do capítulo, as quatro experiências são analisadas a partir de distintos momentos do diário.<sup>54</sup> O primeiro fragmento diarístico que apresento refere-se ao período letivo de 2022, entretanto, entrelaçado a experiências iniciadas em 2021. Naquele ano letivo, tudo estava ainda em condições restritas, impostas pela pandemia da COVID 19. As atividades escolares na rede em que trabalho estavam remotas no primeiro trimestre da EJA. A partir da metade do segundo trimestre, ficou parte remota, parte presencial.

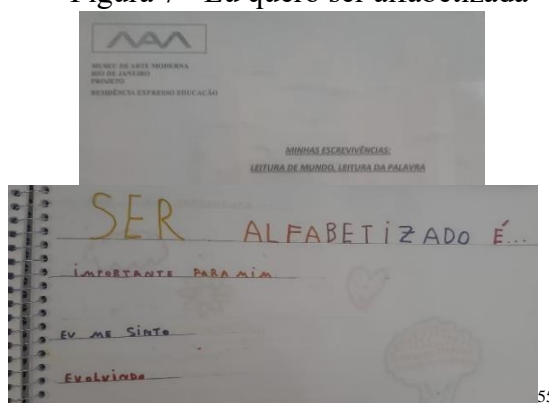
O segundo momento refere-se a uma experiência que, inicialmente, visava criar uma estratégia de apoio e revisão de aprendizagem diante do grande número de alunas(os) da turma com problemas relacionados à visão. Contudo, ampliei para que atingisse a todas(os) as(os) estudantes do grupo.

No terceiro momento, a partir de uma roda de leitura do texto “O Doutor e o Pescador”, realizamos um debate. As(os) estudantes apontaram suas análises sobre a importância de determinados saberes e como isto se relacionava às suas realidades.

No quarto momento do fragmento diarístico, me transporto a uma experiência realizada a partir da música Teia de Renda, composta por Milton Nascimento e Túlio Mourão. Esta composição que me conduziu nas reflexões da costura linda e complexa que é a Educação de Jovens e Adultos.

### 3.1 O diário dentro do diário. Enredamento 8: - “Professora, eu tô burro de novo” (Alex)

Figura 7 - Eu quero ser alfabetizada



<sup>54</sup> Cada subtítulo deste capítulo refere-se a uma experiência.

<sup>55</sup> Capa do Livro pessoal da aluna Jussara.

Rio de Janeiro, 30 de agosto de 2022.

Gostaria de destacar neste diário, um período difícil trazido pela crise da pandemia mundial da COVID 19, iniciada em 2020. Ainda, atualmente, no ano de 2022, vejo reflexos dela em minha prática pedagógica. De forma geral, as professoras indicam o quanto houve de perdas no que se refere ao aprendizado, dadas as condições de trabalho remoto nas redes públicas de ensino. Especificamente na EJA, sinto-me incomodada com a perda de oportunidade que mais uma vez muitas(os) alunas(os) tiveram em seu percurso na escola. Em 2020, jovens, adultas(os) e idosas(os) se matricularam para iniciar na turma de alfabetização, porém, o ano letivo não ocorreu de forma presencial, dado o início pandêmico. Tendo em vista a aprovação para o ano letivo subsequente, em 2021, estas(es) estudantes já estavam no segundo ano de escolarização da EJA, que dada a sua estrutura, representa, em muitos casos, o último ano do primeiro segmento do ensino fundamental. Ao fim de 2021, novamente, estas(es) alunas(os) foram aprovadas(os). A forma de estudo foi parte remota, parte presencial. Desta forma, no ano de 2022, há alunas(os) que se encontram no ginásio sem ter tido a oportunidade de realizar a primeira parte do ensino fundamental de forma efetiva. Na escola, inclusive, foi possível organizar formas de reforço escolar a este grupo de estudantes. Para formar o grupo de estudantes que participariam do reforço, o professor de matemática indagou qual seria o critério para a escolha discente. Todas(os) as(os) professoras(es) responderam, objetivamente, que o critério era a leitura. O professor, entretanto, seguiu afirmando que se fosse avaliar pela alfabetização matemática, este grupo de alunos se modificaria. Concluiu-se, então, que o critério era leitura, ao ser levantada a hipótese de que talvez a dificuldade na matemática se dava devido tais alunas(os) não terem domínio da leitura. Contudo, o professor afirmou que mesmo lendo e realizando as atividades juntamente com as(os) estudantes, algumas(uns) ainda tinham dificuldade. Ele complementou que observava que precisavam de uma alfabetização matemática.

Compartilho o fragmento acima, pois o vejo, em 2022, como um desdobramento destes entraves que se tornaram ainda mais difíceis com a pandemia. O grupo de alunas(os) ao qual o professor de matemática se referia, grande parte, são estes estudantes que não tiveram acesso ao ensino presencial no ano de 2020 e parte de 2021. Ele levanta também o fator da alfabetização matemática. Vejo estes dois pontos relacionados à questão de um olhar para “alfabetizações”, sejam estas da leitura, leitura matemática, de mundo, tecnológica, ou tantas outras necessárias. Estas observações me conduzem a partilhar um momento diarístico do ano de 2021, que muito me marcou, pois me atravessou diretamente na pesquisa e na escola,

culminando em um projeto escolar que nomeei por “Minhas Escrevivências: Leituras de mundo e Leitura das palavras.”

O referido projeto aconteceu a partir da minha aprovação no “Programa de Residência Expresso Educação” do Museu de Arte Moderna, do Rio de Janeiro. O programa selecionou seis professoras(es) da rede pública de ensino, da educação básica, objetivando desenvolver um projeto voltado as(os) alunas(os), envolvendo os eixos cultura/educação/tecnologia. O projeto previa auxiliar as(os) discentes em meio ao cenário pandêmico, no qual houve profundas transformações nas formas de estudar e nas relações de ensino-aprendizagem. Ao fim do período do projeto, as escolas das(os) professoras(es) selecionados receberam um livro sobre as pesquisas e os projetos realizados, objetivando incentivar e multiplicar outras práticas na educação pública.

O projeto se estruturou para as(os) professoras(es) residentes por meio de encontros on-line, chamados de encontros de inspiração, onde assistíamos palestras de profissionais ligados ao tema. Além disso, possuiu mentorias mensais, que objetivavam orientar, acompanhar e auxiliar as(os) professoras(es) no desenvolvimento da proposta. Os encontros de inspiração foram abertos ao público geral interessado. Os encontros de mentoria eram destinados exclusivamente às(os) seis professoras(es) residentes. Como fio condutor para desenvolver o projeto, recorri às contribuições de Paulo Freire. Além disso, considerando que sempre visei trazer as narrativas das(os) alunas(os) e seus olhares para suas vivências, o conceito de escrevivências de Conceição Evaristo me foi imprescindível. Considerei os conceitos de alfabetização e leitura de mundo propostos por Paulo Freire articulados ao incentivo às narrativas discentes. Como todo processo educacional que objetiva provocar afetações, levei em conta também o olhar para a questão da afetividade apontado por Azoilda Loretto Trindade, quando assinala que:

Afetividade tem a ver com relação direta, com influenciar e ser influenciado. Potencializar/ possibilitar. Propiciar encontros, contatos, afetos, afetações. [...]. A nossa afetividade (os afetos, sentimentos, emoções) se manifesta via nosso corpo. Porque afetividade nos reporta ao corpo e porque os corpos são potências, possibilidades, amorosidade. A afetividade é uma manifestação corporal, uma expressão corporal fundamental para os encontros, contatos, para as expressões de desejos, pensamentos individuais e coletivos, de emoções as mais diversas, de sentimentos como amor, ódio, cuidado. Em síntese, a forma, a maneira como estou/sou no mundo afeta o mundo, as pessoas. (AZOILDA TRINDADE, 2006, p. 102)

Azoilda Trindade completa trazendo que a afetividade e seus complicadores e facilitadores não se limita a tal ou qual grupo social, mas “a todos que fazem [...] o cotidiano



da escola” (Azoilda Trindade, 2006, p. 101). Ou seja, fazem parte todas as pessoas e situações, afeta e são afetados todos e todas que estão no cotidiano escolar.

Freire, que em suas contribuições aponta para a valorização das diferentes leituras de mundo, afirma que “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.” (Freire, 1996, p. 72)

Alinhando minha visão para tais questões, defini como objetivo geral do projeto: propiciar incentivo à alfabetização, leitura e escrita, que se desdobrou em: estimular o uso de ferramenta digital como apoio ao trabalho pedagógico; construir narrativas que envolvessem as histórias discentes; relacionar as narrativas às palavras ou temas geradores do processo de alfabetização.

Assim, partilho algumas etapas do percurso deste projeto, a partir do fragmento diarístico do ano de 2021. Nomeei, portanto, esta parte do capítulo como “O diário dentro do diário”, pois o que me levou a ele, foram as dificuldades encontradas no ensino no ano de 2022, quando houve o retorno presencial e mais efetivo dos estudantes da EJA, após o período pandêmico. No ano de 2021, o período letivo se tornou totalmente presencial a partir do mês de junho. Entretanto, muitas(os) alunas(os), principalmente idosas(os), acabaram por não retornar e se matricularam novamente no ano de 2022. Ou seja, sinto as dificuldades enfrentadas no ano de 2022 intrinsecamente ligadas com o ano letivo de 2021. Deste modo, uma vivência me transporta a outra precisando “retornar para seguir”.

Rio de Janeiro, 07 de agosto de 2021.

O ano de 2020, foi marcado pela crise trazida pela pandemia, com diversos desdobramentos. Especificamente, no campo do ensino, professoras(es) e alunas(os) foram diretamente impactadas(os). Foram momentos de intensas modificações que ainda seguem neste ano de 2021, onde as ações de trabalho remoto foram intensificadas. O uso e acesso remoto para as(os) estudantes ainda é desafiador. A turma apresenta quase trinta alunas(os), com faixa etária entre 16 e 67 anos, uma parte já era estudante da escola, outra parte chegou este ano. No mês de março de 2021, a atividade de ensino na Educação de Jovens e Adultos permanecia sendo realizada de maneira remota por meio do aplicativo destinado a este propósito, apresentando uma interação limitada. Deste modo, recorri ao contato com as(os) alunas(os) por meio dos números telefônicos fornecidos na matrícula. A equipe administrativa da escola continuamente tem em vista estabelecer este vínculo para que as(os) discentes não se

afastem da sua vida escolar. Nesta turma, muitas(os) alunas(os) haviam comparecido à escola, seja para retirada do material didático para estudos em casa, fornecido pela rede, ou mesmo para obtenção de informações. É realizado acompanhamento semanal pela gestão, e, neste momento, ainda pandêmico, o olhar é estar atento a toda tentativa de contato e interação dos alunos.

Contudo, no que se refere ao retorno do ensino-aprendizado, por ser uma turma que está começando em seu processo de alfabetização, encontra dificuldades no uso dos recursos tecnológicos. Assim, ao longo do tempo de ensino remoto, algumas(uns) alunas(os) entregaram diretamente na escola as atividades realizadas do material didático. Deste modo, visando olhar um pouco mais de perto para este processo, no primeiro trimestre de 2021, foi criado por mim o grupo da turma, por meio do aplicativo *WhatsApp*. No mês de junho, a rede de ensino estabeleceu a volta presencial aos estudos. Contudo, ainda tendo adesão flutuante, por fatores diversos, como: retorno optativo, alguns alunos receosos devido à pandemia, após tanto tempo de afastamento precisavam reorganizar a rotina, entre outros motivos. Atualmente, no segundo semestre, a frequência da turma aumentou bastante.

Do mês de março até o mês de junho, realizei encaminhamentos pelo grupo de *WhatsApp*. Deste modo, as ações ocorridas envolveram: pesquisa dos contatos dos alunos, contato telefônico por meio das fichas fornecidas para a criação do grupo para então conseguir estruturar os objetivos deste grupo formado. Não objetivei apenas o envio de atividades, mas sim um acolhimento para que as(os) alunas(os) se sentissem ainda envolvidos em seu processo escolar, tendo em vista, as especificidades tão características da Educação de Jovens e Adultos. Assim, os encaminhamentos iniciais no grupo perpassaram pela apresentação e explicação dos objetivos, combinados e procedimentos.

Esse passo inicial envolveu bastante tempo no que se refere ao retorno dos contatos, porém, se apresentou produtivo. Com o grupo estabelecido, foi o momento da escuta sensível. Todo meu contato foi por áudio para ser mais acessível às(os) alunas(os). Parte das(os) estudantes contou como estava, o que havia acontecido neste tempo, demonstraram estar com saudade da escola, apresentaram preocupação em não conseguir realizar todas as atividades, seja por dificuldades de acesso remoto ou dificuldades por não saber ler. Foi o momento de acolhida. A tônica da escuta é um fio condutor neste projeto e na minha prática cotidiana.

Ao contactar as(os) alunas(os) para este retorno, ouvi, no primeiro contato por *WhatsApp*, diferentes momentos sobre este afastamento pandêmico da escola.<sup>56</sup> Destaco uma

---

<sup>56</sup> As mensagens estão na íntegra, conforme enviaram. Tendo em vista ser uma turma de alfabetização, todo contato precisou ser mediado por áudios, inicialmente.

fala, do aluno Alex, nos conhecemos em 2020, ano que teve apenas três semanas de aulas presenciais.

Professora Gisele, consegui entrar!<sup>57</sup> Eu tô com saudade da escola. Caramba, quase dois anos! Eu tô burro de novo, a minha cabeça tá vazia. Eu já tive depressão, ansiedade e fui parar no hospital. Enfartei e tô tomando medicação aqui, entendeu? Mas não sei se eu vou fazer cateterismo... cateterismo que fala né? Eu fiquei no hospital lá na Ilha 7 dias, aí me botaram em uma plataforma, aí eu tô aqui na Clínica da Família e tô aguardando. Eu quero estudar, eu tô burro de novo, entendeu? Não tô conseguindo ler, apreensivo, entendeu? Um abraço para senhora, fica com Deus, já consegui entrar, vou mandar mensagem agora. (ALEX)

Alex novamente me remeteu às reflexões de Conceição Evaristo, quando a autora enfatiza que “Escrevivência extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado.” (Conceição Evaristo, 2020, p. 38). O relato do aluno mostrou uma angústia da qual eu também partilhei naquele momento mundial, as ansiedades, a vida “parando”, estar apreensiva constantemente e isto impactar o modo de se encontrar no mundo a tal ponto de questionar o lugar em que estava naquela ocasião. O aluno repete “tô burro de novo”, demonstrando essa “quebra” do seu processo de aprendizado escolar que até então não previa outras formas de acontecer, além da tradicional. A fala de Alex se completa à fala da aluna Priscila, que não me conhecia pessoalmente, pois se matriculou na escola para o ano letivo de 2021. Ela diz:

Oi, bom dia, é a professora? Eu não sei ler. Qualquer coisa, manda áudio, tá bom? Fica com Deus. Eu vou dar uma saidinha, mas se tiver alguma matéria você fala depois, tá? Eu tô estudando no livro, mas eu não sei ler, aí uma colega minha aqui tá me ajudando, entendeu? Qual seu nome mesmo? Esqueci. É Gisele, não é isso? Professora Gisele. (PRISCILA)

Vejo por parte do grupo discente a busca por estratégias possíveis que pudessem dar conta do objetivo de estarem matriculados na escola e estudando naquela etapa.

A partir do mês de junho, houve a volta ao ensino presencial. Parte das(os) alunas(os), que não estava no grupo de *WhatsApp*, retornou à escola presencialmente. Conforme os alunos compareciam ao estudo presencial, estimei a entrada no grupo, visando o uso da ferramenta. Contemplando o ensino híbrido solicitado, o incentivo ao uso do recurso tecnológico, a permanência de uma ferramenta como apoio, tendo em vista que o cenário pandêmico permanecia e impactava diretamente as relações de ensino, mesmo presencialmente. Nesse

---

<sup>57</sup> O aluno se referia a sua satisfação de conseguir entrar para o grupo do *WhatsApp* da turma. Ele precisou de bastante mediação individualmente para conseguir manejar a compreensão deste recurso para participação no grupo.

período do projeto, conduzi atividades que envolveram eixos como, autoestima, história de vida/biografia, artes que envolviam dobradura, desenhos e pinturas. Este trajeto realizado visava envolver as(os) alunos para que se sentissem estimuladas(os) e se desdobrou na construção de um “livro pessoal” montado por elas(es) mesmas(os) em um bloco de desenho, por meio do registro de todas as atividades construídas. Uma das atividades que propus, na primeira etapa para a construção do livro pessoal, foi a escrita do nome próprio e a criação de um acróstico de adjetivos sobre si com as letras do nome. Antes, contudo, as(os) estudantes contaram um pouco sobre a história do seu nome, o que sabiam, se gostavam etc. Complementei pesquisando com elas(es) o significado do nome de cada discente. A (re) descoberta da história do seu nome e seus significados trouxeram boas inspirações. O projeto seguiu se utilizando de músicas, poesias, contos e tudo que privilegiasse reflexões e perguntas disparadoras sobre a importância da leitura, seus objetivos de vida, de estudos etc. Assim, na estrutura central me utilizei de contos da autora Conceição Evaristo e de Paulo Freire. Trabalhei ainda a biografia de Paulo Freire e Conceição Evaristo, de forma breve.

No retorno presencial, a partir da metade do projeto, as falas discentes sobre si foram se modificando. Conforme aponto:

Eu voltei porque eu tinha muita vontade de estudar, muita mesmo, mas eu não achava escola, então acharam a escola para mim, eu fiquei muito feliz. Eu tinha muita vontade de estudar e não conseguia. O pessoal do posto de saúde chegou a falar que arrumaria escola para mim depois que terminasse essa doença aí (*COVID*). Fiquei esperando elas, mas aí apareceu a tia do Antônio e arrumou escola para mim. A escola está me ajudando, e muito, dou graças a Deus quando chega o horário para poder vir para escola. Minha felicidade, que logo aprendi meu nome todo, o Oliveira eu não fazia direito. Eu estou muito feliz, muito feliz mesmo. (FRANCISCA)

A fala de Francisca me transporta a dimensão do que é naquele momento conquistar a escrita completa do próprio nome, que representa um passo na progressão da autonomia e contínua construção de si. Nesta dimensão de si, dois alunos afirmaram que:

Aprender a ler e a escrever, o estudo pode ajudar em muitas coisas, ler certos papéis e documentos que eu não sabia, agora eu já sei mais ou menos. Cada vez eu estou aprendendo mais, estão me fazendo muito bem. Me sinto bem melhor porque antes eu não tinha recurso, não tinha como estudar. Agora, essa oportunidade para mim está sendo muito legal. (CRISTIANO)<sup>58</sup>

---

<sup>58</sup> Este aluno, após o término letivo do ano de 2021, acabou por se tornar um aluno do ensino remoto, devido à grave problema de saúde que impediu sua locomoção. Atualmente, encontra-se no segundo bloco de seu período na EJA, referente ao ginásio. A família relata que quando a escola ofertou tal possibilidade, amparada por seus laudos de saúde, ele se modificou, apresentando maior contentamento, pois poderia, apesar de tudo, continuar seus estudos. A família se propôs a fazer a retirada e entrega das atividades e realizar toda a mediação necessária.

Algumas coisas que eu não lia, estou desenvolvendo. Estava muito tempo preso dentro de casa e não saía<sup>59</sup>. Fiquei muito tempo sem estudar, meu primo ficava pegando no meu pé. Eu não queria mais ficar parado dentro de casa. Antes, eu calculava troco errado, agora, consigo ler o que for preciso e estou indo. Me sinto muito bem na escola, brinco com todo mundo, zoo com todo mundo, mas no momento certo, pois aqui estamos para estudar. (ANTÔNIO)

Naquele momento tão complexo, que nos encontrávamos iniciando o terceiro trimestre de retorno presencial, Cristiano e Antônio indicam como a educação escolar se configurou de certo modo como apoio a uma reconstrução pessoal.

Atingimos diversos resultados positivos, de uma apatia inicial, vi uma turma altamente envolvida e que se sentia bem em seu processo de ensino-aprendizado. Vários temas surgiram, a partir deles, que envolviam suas experiências no campo social, racial, cultural e educacional. Tudo sempre mediado de forma a construir este processo coletivo.

Uma das experiências envolveu a construção coletiva de um alfabetário de palavras geradoras com significado para a turma, surgiram palavras como Amigo, Brasil, Casa, Deus, Escola, Família. Para cada palavra, trabalhei com eles algum tema/texto que provocasse produção de sentidos, a partir do que já vinha sendo trazido pelas narrativas de vida da turma. Tendo em vista que, neste ponto, já percebia uma turma mais coesa e animada, na palavra amigo, por exemplo, sugeri a música Canção da América, de Milton Nascimento. Para a palavra escola, o texto de Paulo Freire onde diz que “Escola é o lugar onde se faz amigos”. Assim íamos costurando estas relações e trabalhando a leitura e escrita das palavras escolhidas pela turma.

O projeto de residência previa uma duração de seis meses. A proposta do Museu era estruturar os projetos, ainda que não os iniciasse concomitantemente. Contudo, todas(os) as(os) professores iniciaram os projetos juntamente com o início da residência. Passado o período dos seis meses previstos, os encontros de residência terminaram e em novembro de 2021, foi realizado o seminário presencial e lançamento do livro com a apresentação dos projetos de todas(os) docentes participantes.

Optei por seguir com o projeto até o término do ano letivo de 2021. No ano de 2022, algumas(uns) alunas(os) que ainda estavam comigo na turma, trouxeram o livro pessoal para eu ver. Por conta própria, continuaram seus livros nas férias, enriqueceram com notícias, músicas, fotos etc. Percebi que a produção acabou por se configurar também como um diário onde registraram seus momentos. Fiquei maravilhada com a iniciativa autônoma do desdobramento por parte das(os) estudantes. Alunas(os) que eram novos(as) na turma comentaram que “ouviram alunos falarem de um projeto” e queriam saber do que se tratava e

---

<sup>59</sup> Pandemia.

que material é este que as(os) estudantes tinham, porque acharam interessante. Isto me remete ao fato de que:

A maioria dos leitores de livros, sobretudo professores e bibliotecários, não prevê um tempo [...], em que a alfabetização não seja considerada tanto um direito quanto uma necessidade para a cidadania responsável. (bell hooks, 2020, p. 200)

São experiências que podem afetar e colaborar com vivências de aprendizado dentro e fora da escola. “Para trazer uma mentalidade estudiosa ao processo de aprendizagem que acontece dentro e fora da sala de aula, é necessário compreender o conhecimento como experiência que enriquece a vida integralmente.” (bell hooks, 2021, p. 63).

Ao término do período letivo de 2021, com todas as incertezas e desafios ainda relacionados à pandemia presentes na educação pública, deparei-me com narrativas que me motivaram e inspiraram, como a história da aluna Jussara.

Eu não estudava, estava em casa e a minha vizinha que foi a causadora de tudo isso. Ela já estudava aqui, conhecia a professora e o projeto que estava acontecendo e graças a Deus ela me incentivou e muito, eu agradeço muito a ela e a Deus tudo que fez por mim. Eu também queria aprender a ler melhor e a escrever, eu sabia alguma coisa, mas na escola mesmo não pude estudar muito por causa da minha mãe e do meu irmão, sempre ajudei em casa. Então, praticamente, não estudei nem na infância, nem na juventude. A escola para mim está sendo muito boa, muito mesmo, estou aprendendo a cada dia mais, aprendendo muitas coisas que eu não sabia direito, eu estou aprendendo muitas coisas boas aqui na sala. Estou convivendo com os amigos da sala de aula e gosto muito das pessoas daqui, me fazem bem. Quando eu me sinto sozinha, eu pego meu caderno e fico no meu quarto e começo a estudar aquelas coisas todinhas. Tudo isso eu percebi no projeto, montei com muito carinho meu livro pessoal, sempre com capricho, colorido e foi me dando vontade de escrever mais nele. Construí trabalhos que eu não imaginava ser capaz de realizar e vi que nossas histórias de vida aqui são valorizadas. Graças a Deus, é isso que eu tenho que para falar da escola, uma professora ótima é tudo de bom. (JUSSARA)

A aluna Adelaide estabeleceu amizade com Jussara na escola e acrescenta:

Estou aprendendo com a idade. Eu gostei de aprender a ler e escrever. A escola é boa, a professora, os outros professores e a diretora é uma boa pessoa. Eu estou gostando do que a professora ensina, eu não sabia nada e estou aprendendo cada dia mais. Estudamos que temos escrevivências, que são as nossas vivências, eu nunca ia saber isso antes do projeto da escola. Eu consigo naquele tempo esquecer os problemas, tenho apoio como se fosse uma família e cada atividade do projeto fiz com organização e capricho, às vezes, parecia até que era criança de novo. A professora dizia sempre, que éramos artistas rs, que podíamos escrever e temos nossas histórias. (ADELAIDE)

Adelaide possuía conhecimentos prévios. Portanto, ocorre uma satisfação quando ela utiliza a expressão "que não sabia" com o verbo no passado. Este discurso do “não saber nada”

é uma marca forte e recorrente entre as(os) alunas(os) da Educação de Jovens e Adultos. Justamente “desenrolar” este fio é um dos caminhos necessários como ponte inicial destes estudantes ao chegarem na escola.

Quando os professores apoiam a educação democrática, automaticamente apoiam a difusão do letramento. Garantir o letramento é a conexão vital entre o sistema público de ensino e o ambiente universitário. A escola pública é a formação educacional necessária para todo mundo; é dela a tarefa de ensinar estudantes a ler e escrever e, com sorte, a se engajar em alguma forma de pensamento crítico. (bell hooks, 2021, p. 62)

Pensamento crítico sobre si e a realidade que cerca o público da EJA. A aluna Júlia me levou a esta criticidade quando afirmou em uma aula:

Passei por muitas agressões físicas, verbais, financeiras e psicológicas. Professora, um passado muito difícil com meu companheiro, aquela pessoa que você constrói sonhos e acha que vai te tratar bem. Demorei muito tempo para conseguir me libertar e hoje estou aqui, não admito mais essas coisas daqui para frente. (JÚLIA)

Vejo nas narrativas que as(os) discentes partilham possibilidades de diferentes afetações. Conforme já na década de 1970, Paulo Freire afirmava, se um educador se propõe a alfabetizar trabalhadores adultos pedreiros em uma obra, em nada os ajudaria afirmar que “Eva viu a uva”, para ensinar a letra V. As histórias que estes trabalhadores trazem são potentes para outras possibilidades. Acredito que desconsiderar as experiências, memórias e histórias que as(os) alunas(os) da EJA possuem é romper com essa potência. Concordo que é necessário frequentemente “[...] repensar o ensino como elemento permanente da experiência de mundo e da vida real.” (bell hooks, 2021, p. 62). O estudante Marcos contribui ao trazer de forma tão afetiva essa vivência de sua realidade:

Está recente, mas eu falo uma coisa, eu estou me sentindo bem melhor, melhorou bastante. Acho que a mente está ficando até mais limpa<sup>60</sup>. Eu andava nervoso e no trabalho estava me aborrecendo, agora eu estou ignorando tudo, me desliguei das pessoas que me aborreciam, porque agora eu voltei a estudar. Ir para escola mudou a minha mente. Estou com a mente boa, me sentindo bem, estou feliz de estar vindo para escola. Eu largo 5 horas entendo, lá para 4 horas já vou me organizando e quando dá o horário vou fugindo, monto a bicicleta e venho correndo, chego em casa alegre à beça. Até minha esposa comentou, que estou até mais positivo, me sentindo bem e que eu estou diferente. Acho que mudou muita coisa eu ter vindo estudar, porque no meu tempo de garoto eu não quis nada com estudo, mas agora estou interessado, gostando e muito feliz de estar estudando. No dia que comecei, a turma estava

---

<sup>60</sup> Marcos relatou que estava passando por uma fase de transição. Disse que foi tentando se firmar no trabalho, na igreja e na escola.

envolvida com as atividades do projeto e o pouco que participei desde que comecei já me proporcionou tudo isso. (MARCOS)

Após realizarmos tantas outras atividades no projeto, me senti feliz, pois vi brilho no olhar de quem já reconhece e realiza leitura de algumas palavras. Além disso, cuida do seu material com tanto zelo, valoriza o momento de ensino, e sempre demonstra por meio de suas narrativas, palavras e frases de afeto sobre esse processo. Durante o projeto, fizemos coletivamente uma carta para a autora Conceição Evaristo<sup>61</sup> e as(os) alunos ficaram extremamente empolgados em contar um pouco destas nossas escrevivências. A carta representou uma agradecimento por terem compreendido os valores de suas histórias. Muitos já pediam para completar seu “livro pessoal” com várias ideias interessantes que demonstraram maior desenvolvimento no que se refere à autonomia. Também achei satisfatório, pois todo esse movimento, acabou por movimentar a escola, em torno de uma proposta pedagógica acerca dos 100 anos de Paulo Freire. Vivenciamos muitas alfabetizações, inclusive tecnológica. O que para muitas pessoas no cotidiano letrado da sociedade pode representar tarefas simples, para alunas e alunos adultos(os), em processo de alfabetização, são grandes desafios. Poder mediar e estimular esta trajetória é cativante e gratificante, entretanto, são percursos.

Estudantes não se tornam pensadores críticos da noite para o dia. Primeiro, eles precisam aprender a aceitar a alegria e o poder do pensar propriamente dito. A pedagogia engajada é uma estratégia de ensino que tem por objetivo recuperar a vontade dos estudantes de pensar e a vontade de alcançar a total autorrealização. (bell hooks, 2020, p. 32)

A partir da finalização da residência, houve um Seminário on-line, aberto ao público. Estava presente uma jornalista da Revista Educar da Associação de Professores do Rio de Janeiro (APPAI). Ela solicitou se era possível uma entrevista para a publicação desta experiência na EJA.<sup>62</sup> Ao fim do projeto de Residência, conforme já mencionado, foi realizada presencialmente a apresentação e o lançamento do livro físico e digital nomeado “Cultura Digital e Educação em Rede”<sup>63</sup>, onde não só a minha, mas as outras experiências das(os) cinco professoras(es) residentes são apresentadas.

---

<sup>61</sup> Encontra-se no Anexo C, desta pesquisa.

<sup>62</sup> A entrevista se encontra no Anexo D, deste trabalho.

<sup>63</sup> O Link do Museu para acesso está em reestruturação.



Figura 8 - Eu quero escrever



Fonte: Arquivo pessoal

Houve também o convite para que eu apresentasse esta experiência na rede na qual trabalho. Foram selecionadas escolas da EJA com trabalhos que se destacaram. A experiência permaneceu após o período de residência, fechando o ano letivo e culminando com a partilha das práticas vivenciadas por meio da criação de um blog para a escola.<sup>65</sup> Concordo com hooks, quando aponta que:

Em termos mais simples, o pensamento crítico envolve primeiro descobrir o “quem”, o “o quê”, o “quando”, o “onde” e o “como” das coisas — descobrir respostas para as infindáveis perguntas da criança curiosa — e então utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante. (bell hooks, 2020, p. 32)

O pensamento crítico sobre minha prática como pesquisadora professora é o condutor que procuro trabalhar permanentemente. Destaco que a dimensão sensibilizadora desta experiência acabou por mobilizar outras turmas da escola que abraçaram o projeto da residência e acabou por virar o projeto da escola naquele ano. Acredito no trabalho pedagógico na EJA

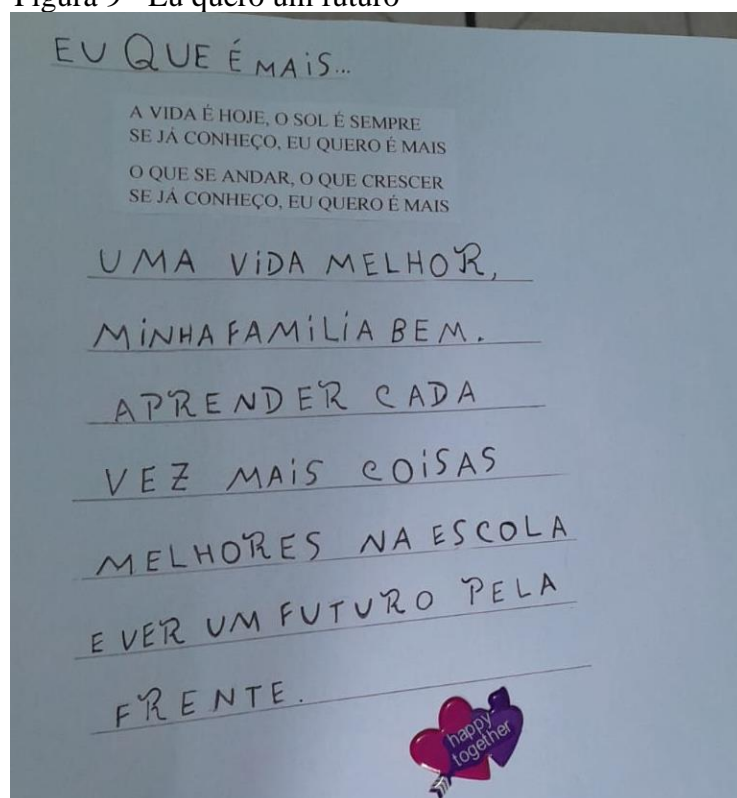
<sup>64</sup> Lançamento do livro *Cultura Digital em Rede*, referente ao Projeto de Residência realizado no Museu de Arte Moderna – Rio de Janeiro.

<sup>65</sup> Atualmente, fora do ar, para reestruturação.

com essa marca sensibilizadora, que permite chegar nas experiências de confiança, afeto e escuta sensível.

### 3.2 Afetos rendados nas visões de leituras. Enredamento 9: -“Professora, olha o que queremos” (Luzineide)

Figura 9 - Eu quero um futuro



Fonte: Imagem produzida pelo aluno Ricardo

Rio de Janeiro, 01 de outubro de 2022.

Hoje vivi uma experiência incrível. Em minha turma, há muitas(os) alunas(os) que possuem problemas de visão, casos que precisam de cirurgia nos olhos, doenças congênitas visuais, questões financeiras que dificultam a compra dos óculos. Estas(es) alunas(os) costumam usar uma lupa de leitura que a escola oferece. Como havia poucas lupas e a demanda das(os) alunas(os) aumentou, a escola ampliou a compra de lupas, oportunizando maior uso pelas(os) estudantes que precisam. Sinto a questão de não enxergar, de modo profundo. Pois estas(es) alunas(os) não leem e não enxergam, de acordo com a exigência padrão. Penso o quanto estas dificuldades visuais podem impactar o exercício social da cidadania na nossa sociedade letrada.

Pensando nessa necessidade, elaborei uma proposta envolvendo utilização de *podcast* para uso nas aulas e como atividade de apoio nas tarefas de estudo em casa. Lemos a história de uma personagem chamada Neuza, uma aluna da EJA, que não pode estudar quando criança. Devido ao fato de trabalhar, frequentou um pouco a escola da comunidade rural em que vivia. Entretanto, ainda no horário de recreio, que era o que Neuza mais gostava da escola, sua patroa a buscava, pois precisava dela nos trabalhos domésticos. Neuza tinha 9 anos de idade. História e dores reais, como tantas que temos. A turma se identificou muito e conversamos sobre as expectativas de leitura e escrita deles na escola. As(os) estudantes expuseram suas histórias de vida e, a partir disto, montamos uma lista com o que mais apontaram como desejo em relação à leitura e à escrita. Disseram que gostariam de:

1. Ler a bíblia.
2. Ler os letreiros na rua.
3. Não passar constrangimento, quando pedir auxílio para chegar a um endereço.
4. Aprender a mexer no celular.
5. Ler e escrever mensagens no *WhatsApp* e não usar apenas o áudio.
6. Saber fazer pix.
7. Mexer no caixa eletrônico.
8. Conseguir ler e deixar um recado na geladeira, quando voltar ou sair de casa.
9. Saber calcular troco no trabalho.
10. Sentir mais segurança, pois quando surgem oportunidades para funções e trabalhos extras, há o medo por falta de leitura e escrita.
11. Conseguir ler um aviso e as notícias na TV.
12. Expressar-se melhor oralmente. Algumas(uns) alunas(os) relataram que perceberam que houve melhoras na expressão oral desde quando entraram na escola.

Deste modo, pensei qual conteúdo seria pertinente para que retomássemos nossa revisão da semana. Assim, decidi gravar o *podcast*<sup>66</sup> contendo um pequeno resumo da história de Neuza, o debate realizado e as frases elaboradas pela turma sobre seus desejos na leitura/escrita. Para acompanhar o *podcast*, as(os) alunas (os) receberam uma lista impressa com essas doze frases.

Expliquei o significado da palavra *podcast* e que sua origem é de outro de idioma. Além disso, a turma elegeu o aplicativo *WhatsApp*, como mais fácil para o recebimento dos *podcasts* com a revisão semanal. Apresentei este primeiro como um “podteste”. Pude vivenciar, como em tantas outras vezes, as várias alfabetizações pelas quais passamos ao longo da vida. Para

---

<sup>66</sup> Ouvir em: <https://youtu.be/Sf38o7Upoo8?feature=shared>

As(os) estudantes receberam o *podcast* por áudio do *WhatsApp*, no primeiro momento.

as(os) alunas(os) da EJA, as alfabetizações tecnológicas também fazem parte dos seus desejos de aprendizado. Levei minha caixinha de som e conectei para que pudéssemos ouvir o *podcast*. Primeiro ouvimos e, depois, conversamos sobre o que ouvimos. Posteriormente, ouvimos, tentando acompanhar na folha o conteúdo escutado. Durante e ao final da atividade, uma aluna chorou, a Irene.

Dona Irene, quando ouviu o *podcast*, chorou porque ficou bastante emocionada. Ela disse: -“Me emocionei porque foi muito interessante ver que as palavras que falamos foram importantes, que alguém ouviu, então, foi importante para alguém.” Quando ela terminou, quase chorei também. Dona Irene não sabia ou não acreditava que o que as alunas e os alunos falam e vivenciam na escola são extremamente importantes para as(os) professoras(es).

A percepção nítida que tive é que as(os) estudantes acreditam que o que fazem não são coisas relevantes. Deste modo, durante nosso debate, reafirmei que tudo que fazem na escola tem muita importância.

Todas(os) as(os) alunas(os) da turma quiseram receber o *podcast* pelo celular. Então, fizemos uma lista com os números telefônicos para poder enviar as transmissões. A turma ficou muito animada e contente. O aluno Isaac agradeceu a oportunidade de poder falar. Segundo ele, disse que observa que sempre “deixo” eles falarem e que isso é muito importante. Percebo que é fundamental, como educadora, estar:

Aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 25)

Após a experiência, as(os) estudantes relataram que gostaram do aprendizado, entenderam que se utilizam de algumas palavras que não sabiam que eram estrangeiras<sup>67</sup>. Disseram também que gostaram da possibilidade de usar o celular para ouvir o *podcast* em casa e treinar outras habilidades relacionadas ao acompanhamento (por meio da folha) da leitura e escrita com apoio do áudio. Sendo uma possibilidade que ultrapassa a escola, concordo que: “E mais que qualquer outra coisa, a capacidade de ler o mantém em contato com um mundo para além de si mesmo; oferece a possibilidade de se conectar.” (bell hooks, 2020, p. 203)

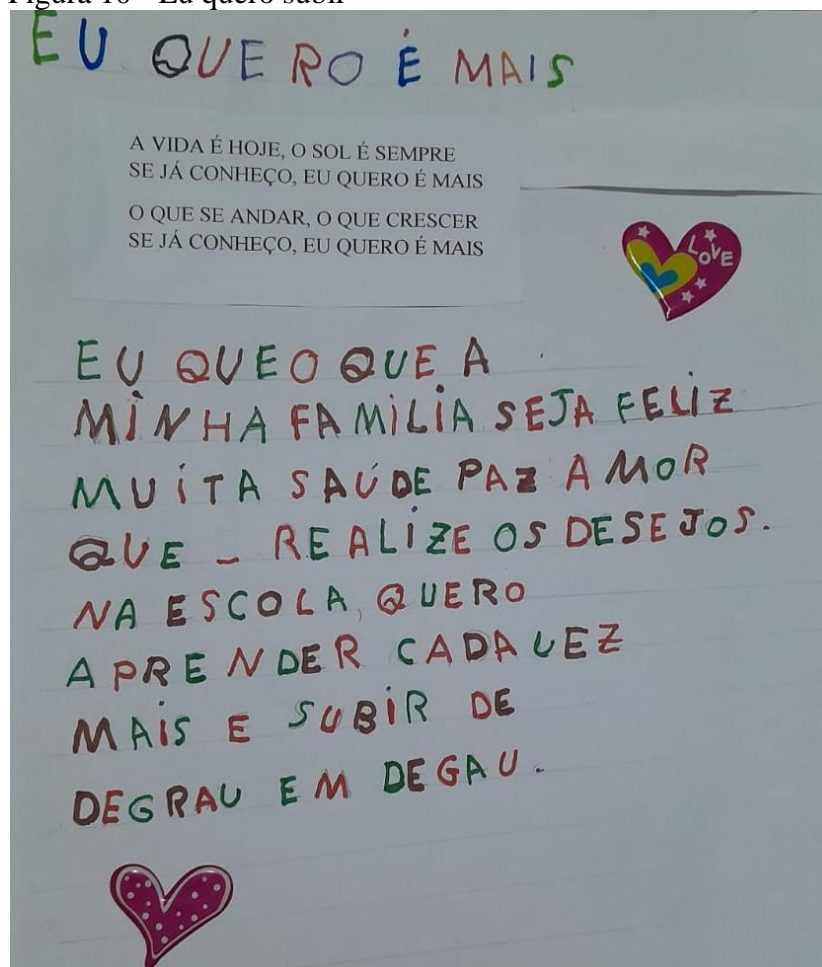
O *podcast* se configurou como uma atividade de apoio permanente naquele período letivo, onde a turma elegia qual conteúdo gostaria de revisar por meio do áudio.

---

<sup>67</sup> A partir da palavra *Podcast*, trabalhei o significado de outras palavras do idioma inglês usadas no cotidiano brasileiro, como *WhatsApp*, *Facebook*, *shopping* etc., surgidas das percepções da turma.

### 3.3 Saberes Outros. Enredamento 10: - “Professora, eu não digo mais que não sei ler” (Samuel)

Figura 10 - Eu quero subir



Fonte: Imagem produzida pela aluna Fernanda

Rio de Janeiro, 21 de novembro de 2022.

A partir da leitura disparadora da história O Doutor e o Pescador<sup>68</sup>, o aluno Isaac falou a seguinte afirmação: -“Sei muito bem que somos desprezados pela sociedade por não apresentar esse saber formal, não só da escola, mas até além da escola<sup>69</sup>.” E continuou: -“Eu entendo tudo de sofás porque fui estofador, isso tem demanda e tem até um certo status, mas escolhi trabalhar em outras áreas para não para ficar preso a esse “status”. Isaac disse que em sua realidade há conhecimentos e profissões mais valorizados, que apontam esse status, mas que o seu desejo é trabalhar em outras áreas, que ele gosta mais, mesmo não tendo esse mesmo valor ou status em

<sup>68</sup> A história está no Anexo B desta pesquisa.

<sup>69</sup> Além da escola, outros cursos formais de estudo.

sua comunidade. Isaac disse que gosta muito de trabalhar com o meio ambiente e conseguiu fazer uma horta na comunidade em que mora, realizando, segundo ele, muito esforço para ajuda e manutenção. Gosta de trabalhar também com recicláveis, limpeza da natureza e disse que seu desejo era conseguir trabalhar e ter remuneração ou um negócio próprio que envolvesse a questão do meio ambiente. A aluna Ivanilda ao ouvir a experiência de Isaac e a questão por ele trazida sobre ter ou não status, a partir de determinados estudos ou profissões, afirmou que acredita que existe saber maior e saber menor. Segundo a aluna, percebe qual saber é valorizado socialmente. Ela lembra que antigamente ter estudado até o segundo grau era supervalorizado. Completando Ivanilda, a aluna Lúcia falou que, várias vezes, ouviu na família que determinadas pessoas que eram estudadas, eram mais importantes. Disse que concorda com Ivanilda, que existe saber maior e saber menor e que com isso sente que algumas pessoas, como eles da EJA, são desprezados já que supostamente não possuem esses saberes “maiores”.

Nessa mesma aula, a aluna Francisca comentou que foi muito elogiada no posto de saúde em que realiza tratamento. Ela contou que ao receber um documento do posto, conseguiu “descobrir” que leu a marcação da sua próxima consulta para o dia 4 de novembro. Ela estava em uma fila exatamente para marcar uma consulta, ou seja, ela estava na fila desnecessariamente e percebeu isto quando leu o que estava escrito no papel. Quando confirmou que havia lido corretamente, Francisca disse que foi “uma festa” no posto de saúde e que os funcionários, que ela já conhece há algum tempo, brincaram que ela ganhou três estrelinhas.

Quem é professora na EJA fala, trabalha e festeja conquistas. Ações que aparentemente podem parecer poucas, socialmente, na vida das alunas(os), representa muito, ainda que as(os) próprias(os) estudantes não percebam. “Qualquer situação do cotidiano pode lentamente nos ensinar. Essa forma de ensinamento não se apresenta como algo externo; o saber está implicado na vida, é vida.” (Denise Barata, 2012, p. 10). Daí surge a necessidade de como docente trazer aos discentes estas percepções. No trabalho cotidiano, caminho com as(os) estudantes apontando que os vários tipos de conhecimento podem ser valorizados. Indico que aquilo que algum discente não fazia anteriormente e agora consegue realizar representa um aprendizado. Houve uma mudança, houve avanços, conforme foi possível no caso de Francisca. Estas aquisições para algumas(uns) alunas(os), muitas vezes, acabam despercebidas, não valorizadas. Há entre os estudantes uma dificuldade em acreditar que já deram passos na leitura e letramento, considerando ainda seus saberes como menores, de acordo com os relatos mencionados pelas(os) discentes.

Portanto, o pensamento crítico não faz exigências apenas aos estudantes, mas também pede que professores demonstrem por meio de exemplos que aprendizado ativo significa que não é possível todos nós estarmos certos em todos os momentos e que a forma do conhecimento está em constante mudança. (bell hooks, 2020, p. 35)

Seu Samuel, em uma determinada aula, me disse: -“Professora, eu não digo mais que não sei ler. Agora, eu digo que eu sei um pouquinho.” Essa percepção é primordial e os incentiva avançar após tantas memórias e escutas sobre não ter estudado ou sobre não ter aprendido.

O tempo de escola ocupa um lugar privilegiado na vida de uma grande parcela da sociedade brasileira. Esse tempo registra lembranças, produz experiências e deixa marcas profundas naqueles que conseguem ter acesso à educação escolar. Tais fatores interferem nas relações estabelecidas entre os sujeitos e na maneira como esses veem a si mesmos e ao outro no cotidiano da escola. (NILMA LINO, 1996, p. 68)

Nestas relações estabelecidas de si e do outro, conforme Nilma Lino (1996) aponta, retomo que, ao ouvir a experiência de Francisca, a aluna Luzineide comentou que havia chegado o dia de compartilhar essas histórias felizes. Afirmou que havia chegado o momento em que, finalmente, não precisavam contar apenas os constrangimentos que já enfrentaram ao lidar com a questão da leitura no dia a dia. Lu contou que seu filho mandou mensagem pelo *WhatsApp*, ela conseguiu ler e respondeu por escrito com uma pequena frase. Luzineide conta que sempre pedia para receber tudo por áudio, mas agora, tem conseguido gradativamente ler mensagens curtas. Disse que o filho se surpreendeu e ela respondeu a ele “que não está na escola de bobeira”. Retomando a história do Pescador, Luzineide trouxe para a aula o exemplo da patroa, que segundo a aluna, é uma senhora bastante estudada, mas não consegue mexer no celular e foi Luzineide quem a ensinou, quando ainda não lia mensagens escritas no celular. Quando Lu compartilhou sua história, o aluno Isaac agradeceu a ela o relato. Disse que agradeceu porque gostou de a patroa de Luzineide ter aceitado o que Lu a ensinou. Isaac falou ainda que, em diversas ocasiões, percebeu que quando um funcionário demonstra saber alguma coisa a mais do que o patrão, geralmente, o patrão não gosta e corta o vínculo com quem julga ter um saber que ele, como patrão, não tem.

É importante observar que muitos alunos, nesse ponto do aprendizado não reconhecem seus avanços e, com frequência, desistem justamente quando iniciam pequenas leituras. Outras(os), ao contrário, começam a se estimular e desejam avançar mais. “O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber.” (FREIRE, 1983, p.30)

As experiências trazidas pelo diário por meio dos fragmentos que analiso nesta pesquisa me abrem possibilidades de pensar outros modos, além dos cânones tradicionais, para abordar

as leituras e vivências no campo da EJA. Isto permite produzir diferenças, além de permitir pensar sobre as relações de força e poder que a escrita da escola traz.

Nossas maneiras de saber são criadas na história e nas relações de poder. [...] a educação que a maior parte de nós tinha recebido e que estávamos exercendo não era e nunca poderia ser politicamente neutra. (hooks, 2013, p. 46)

A leitura e escrita formais são vistas como uma produção de verdade por muitas(os) estudantes que buscam compreender estas normatividades. No cotidiano, diversas vezes, vivenciei a questão dos alunos tidos como “copistas”. Tinham cadernos organizados, eram considerados bons alunos, mas que não compreendiam o que escreviam. Percebo nestes casos uma valorização da leitura e da escrita com viés reprodutivista.

Assim, é possível perceber o equívoco dos alunos quando esperam por um professor que coloque o conhecimento dentro deles. Professor algum tem tal poder, pelo simples fato de que conhecimento (como produto de relações) não se transmite. (VERA BARRETO; CARLOS, 2005, p. 66)

Acredito que o conhecimento é produzido nas experiências. É primordial entender que, as afetações das(os) alunas(os) da EJA ao procurarem a escola para compreender como operar na língua escrita padrão, são carregadas de memórias e vivências. No cotidiano da escola, os sujeitos se afetam de diferentes maneiras e, por vezes, muitas delas, é por certos silenciamentos, que da mesma maneira, provocarão os consequentes impactos afetivos. Sejam elas ditas ou não no cotidiano, as experiências de exclusão e estereótipos podem se manifestar de forma intensa no dia a dia escolar.

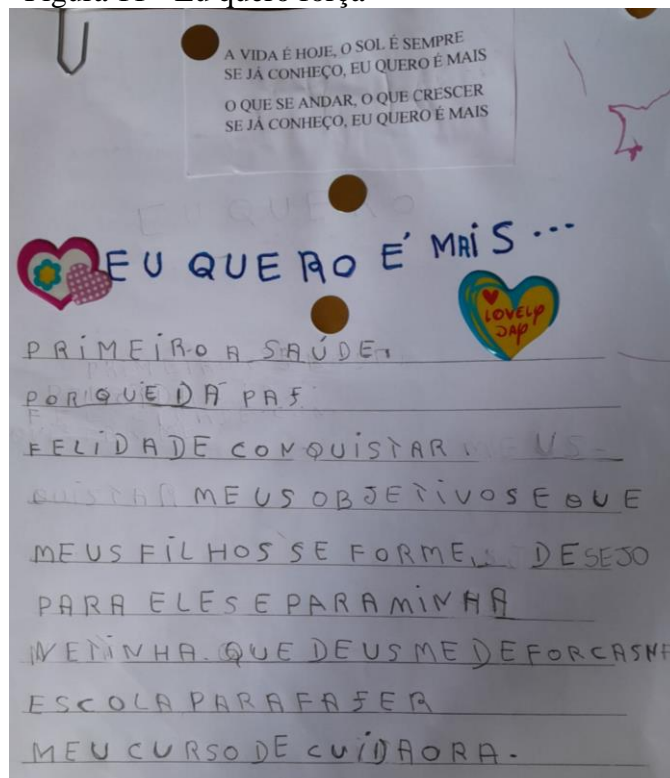
O olhar para tantas questões envolve “entender que estamos diante de um espaço de produção de sentidos, um território de relações e que transborda afetos.” (SANTOS, 2022, p. 88). Os sujeitos envolvidos nessa rede tão complexa, afetam e são afetados de diferentes maneiras, havendo impactos, negativos, positivos, angustiantes, provocadores. Deste modo, o movimento para diferentes experiências com leituras e escritas de mundo das(os) estudantes requer de fato uma prática mediadora que possa provocar essa produção de sentidos para a construção e reconhecimento dos saberes que já trazem e constroem cotidianamente.



### 3.4 Ler com a vida, o que os estudantes me fazem pensar. Enredamento 11: - “Professora, eu quero é mais.” (Leandro)

Rio de Janeiro, 01 de dezembro de 2022.

Figura 11 - Eu quero força



Fonte: Imagem produzida pela aluna Margarida

Hoje, foi um momento muito especial. Eu e a turma ouvimos a música Teia de Renda, composta por Milton Nascimento e Túlio Mourão. Ao longo de nossas experiências já vínhamos debatendo sobre seus objetivos e como a escola tem se colocado nessa vivência para eles.

Antes da música, contudo, tivemos contato com a imagem, a história de vida e o vídeo sobre Milton Nascimento. Algumas(uns) alunas(os) acabaram por se lembrar de outras músicas dele, parte da turma já o conhecia.

Escutamos a música, lemos a letra, cada estudante apontou como a música a(o) afetou. A turma pediu que fizéssemos a leitura de cada parte da canção e deram vários exemplos do cotidiano do que vieram às suas memórias sobre o dia a dia vivido. Após esta etapa, a aluna Irene disse: -“Professora, vamos ouvir de novo, porque agora, conversando e lembrando de tantas coisas, vou descobrir outras coisas.” A turma toda se animou e ouvimos a música novamente.

Ouvindo frases da música e conversando sobre como foram sentidas, muitas vivências acabaram por serem ditas, como as do jovem Wesley, que disse querer mais para a família. Ele afirmou: -“Tia, queria que arrumassem emprego, porque lá em casa a vida não anda, está tudo parado e um acaba brigando com o outro. Estou estudando para ver se eu melhoro e entro para o quartel.”

Vindos de uma trajetória em que sempre enfatizo o lugar que as(os) estudantes ocupam na sociedade, o lugar que ocupam na escola pública como direito e, que por estarem ali, já podem ver como avançaram em suas iniciativas, percebi que emergiram reflexões sobre isto. Alunas que poucas vezes se expuseram em suas falas para a turma, dividiram relatos muito emocionantes neste dia. Como Marcela, que disse: -“Professora, eu já dormi na rua com meus filhos, não tinha nada, deixei meu marido e até num banheiro com criança já dormi. Hoje, vivo de auxílio, mas quero mesmo é um emprego. A escola tem sido maravilhosa para mim, fico tentando escrever as coisas da minha cabeça para aprender mais.” O filho de Marcela, um jovem que também está estudando na mesma escola, se encontra na turma do ginásio. Para a alegria de Marcela, ficou em terceiro lugar na primeira etapa da Olimpíada Nacional de Matemática. Toda a turma comemorou com ela, quando esta notícia foi anunciada. Tereza, ao ouvir o relato de Marcela, se emocionou muito e relatou que também já dormiu na rua com sua filha. Tereza foi abrigada por uma senhora que a encaminhou para ser atendida por uma obra religiosa e, dali, Tereza foi pouco a pouco se reintegrando. Ela contou: -“Professora, eu nem sei dizer a senhora como foi isso, mas consegui criar minha filha, trabalho há 10 anos na mesma empresa de ônibus e tenho minha casinha.” Seu Samuel, vizinho de Tereza, também afirmou: -“Professora, nunca achei que fosse parar de beber”. Uma senhora, a Dona Vanda, carinhosamente apelidada por algumas alunas da turma como vozinha, nos contou: -“E eu, que cheguei aqui porque houve uma denúncia, sobre meu trabalho ser uma escravidão. Hoje estou em uma instituição, tenho meu auxílio e falei à Assistente Social que desejava ir à escola e ela cuidou para eu me matricular.”

São vivências tão marcantes, envoltas pela sensibilidade das(os) estudantes ao se sentirem afetados em compartilhá-las. É gratificante ver estudantes, jovens, adultas(os), idosas(os) olhando para si mesmas(os) e se percebendo um ser social, um ser de mudanças e de aprendizados.

Ainda nesta experiência, pedi que a turma elegesse um verso da música que tivesse relação com este atual momento da vida delas(es) na escola. Deste modo, elegeram o fragmento: “A vida é hoje, o sol é sempre. Se já conheço, eu quero é mais. O que se andar, o que crescer. Se já conheço, eu quero é mais.” Percebi que a frase “Eu quero é mais” chamou bastante a

atenção da turma. Ao ouvir a música e fazer a leitura, já antecipavam e completavam falando alto, “eu quero é mais”, como em um coro, que acabei por incentivar.

Feita essa escolha, cada estudante expôs o que queria mais. Escreveram suas frases com minha mediação inicial e produziram uma imagem.

Um fato que chama atenção é que, inicialmente, as(os) estudantes sempre dizem não saber: seja escrever, desenhar, falar ou qualquer outra habilidade que seja solicitada. Contudo, conforme analisado ao longo desta pesquisa, elas(es) sabem e gradualmente podem e devem se apropriar disto. Atividades que envolvem desenho, pintura, coordenação motora fina, geralmente, trazem uma relutância inicial, que logo é quebrada pela experiência de perceber que conseguem. Geralmente, ouço frases como: “Gente, eu nem sabia que sabia pintar”, “Até que ficou bonito” ou “Agora, virei artista, podendo fazer o que não fiz na minha infância.” Conforme apresentado ao longo do trabalho, nas imagens veem-se bastante cores, capricho e desenhos que abarcam uma dimensão delicada. Esse perceber e pensar sobre si me leva a bell hooks quando afirma que:

Pensar é uma ação [...] pensamentos são laboratórios aonde se vai para formular perguntas e encontrar respostas, o lugar onde se unem visões de teoria e prática. O cerne do pensamento crítico é o anseio por saber. (bell hooks, 2020, p. 30)

Em seus anseios e desejos, do querer mais, os relatos e imagens produzidos pelas(os) discentes anunciam que anseiam por felicidade, sabedoria, melhora social para o país, progresso para a família, entrada no mercado de trabalho, fazer cursos de formação profissional, saúde, coragem, e, claro, leitura e escrita. O jovem Ricardo escreveu que deseja “ver um futuro pela frente.” A turma enfatizou, “É isso que queremos, professora”.

Quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade. Em uma comunidade de aprendizagem assim, não há fracasso. Todas as pessoas participam e compartilham os recursos necessários a cada momento, para garantir que deixemos a sala de aula sabendo que o pensamento crítico nos empodera. (bell hooks, 2020, p. 35)

Percebo na Educação de Jovens e Adultos estudantes com pensamentos críticos sobre a realidade que os cerca. Não posso afirmar que ensino o pensamento crítico, pois seria uma tarefa inatingível. Contudo, observo que é, de fato, possível incentivar a autorrealização, a partir do pensamento crítico, uma vez que acredito que:

Felizmente, há salas de aula onde determinados professores têm por objetivo educar como prática da liberdade. Nesses espaços, o pensamento, mais especificamente o pensamento crítico, é o que importa. (bell hooks, 2020, p. 21)

É a dimensão crítica e engajadora que abraçará diferentes formas de leituras e escritas, além da convencional. Concordo com bell hooks (2020), quando afirma que uma educação democrática é fundamentada na alfabetização. Destaco ainda o estímulo aos trabalhos que abarquem leituras outras, leituras estas trazidas pelos estudantes como leituras de mundo. Ou seja, leituras que estimulem diferentes compreensões acerca do que envolve a alfabetização, que como sempre afirmo, para mim, se configura em um trabalho para alfabetizações.

É impossível sermos agentes adequados de nosso ambiente, cuidando de nós mesmos e do mundo, sem a habilidade de ler. Professores em todos os contextos de educação são os indivíduos que carregam a maior responsabilidade ética e política em promover o poder da leitura. (bell hooks, 2013, p. 203)

“O que se andar, o que crescer, se já conheço, eu quero é mais”. Este capítulo representou, para mim, esse “respiro” trazido por Milton Nascimento. Cotidianamente, vejo isso na Educação de Jovens e Adultos, estudantes que já conhecem muito do mundo e querem mais. Nesse querer mais, me fiz perguntas e para fazer perguntas, é preciso estranhar, conforme afirmavam Paulo Freire e Faundez (1985). Este foi meu estranhamento inicial como docente, como entender as expectativas de leituras e escritas dos estudantes da EJA. Como docente pesquisadora meu estranhamento se ampliou.

A Educação de Jovens e Adultos é, por excelência, o campo para diferentes inclusões, diferentes formas de ler e escrever. Há variadas possibilidades de trabalho com a língua oral e escrita. As diferentes linguagem estão presentes a todo momento, seja a palavra, a tecnologia, a matemática, o afeto. Nestas expectativas, tanto das(os) estudantes como da escola, há um entrelaçamento de nós: “nós” para desatar e/ou atar, “nós” sujeitos da educação. De fato, “[...] espero compartilhar, servindo de exemplo, o prazer de trabalhar com ideias e o prazer do pensamento como ação.” (bell hooks, 2020, p. 34)

Para mim, analisar tudo isso representa provocar fissuras nesses nós de leituras no campo da EJA e fica o desejo de que os enredamentos aqui trazidos componham outras teias de renda e contribuam com outras propostas para a Educação de Jovens e Adultos. Leituras de mundo provocam leitura de palavras.

### **Epílogo do Diário, que, ao mesmo tempo, é prólogo.**

Considerar um final, para mim, é uma tarefa intangível. Entretanto, consigo tecer costuras parciais nesse epílogo que também é prólogo, num rendado cíclico. Terminei para começar. A pesquisa permite começar sempre um novo pensar como pesquisadora-professora que luta pelas leituras e escritas discentes na Educação Jovens e Adultos. Entre a menina estudante que fui e a mulher negra pesquisadora-professora que hoje sou, há uma escrevivência permeada de lutas, desejos, conquistas, dores, amadurecimentos. Há uma teia de renda que me compõe. Nesta pesquisa, convidei as(os) leitoras(es) a partilhar parte desta teia comigo, neste diário aberto de muitos momentos que me sensibilizaram e me ajudaram a crescer.

### **Enredamento do trajeto**

Conversando com uma professora, ela me contou sobre sua família. A avó materna e seus pais eram trabalhadores incansáveis que sempre valorizaram muito a educação escolar. A mãe, mesmo chegando em casa tarde da noite, após pegar mais de um meio de transporte no trajeto diário entre Pavuna e o Centro da Cidade, dedicava-se a revisar os cadernos da escola e a auxiliar nos exercícios. O pai, apesar de também sair cedo e chegar em casa tarde, demonstrava seu comprometimento com a educação ao desejar à filha "Boa prova!", mesmo nos dias em que não havia provas. Tanto o pai quanto a avó tinham níveis de instrução escolar mais baixos do que a mãe, que havia concluído o antigo curso de formação de professores. Embora, ela houvesse exercido essa profissão por apenas um ano, antes de começar a trabalhar em um escritório. O pai era motorista, enquanto a avó desempenhava funções de limpeza. A professora relatou que, quando nasceu, a avó deixou o emprego para cuidar dela. Ou seja, uma educação partilhada, como em tantas famílias. A professora costumava ouvir muitas histórias de sua avó, uma das quais era sobre os tempos em que sua avó estudava em um colégio ligado à igreja, em uma cidade maranhense nos anos 1950. A avó descrevia esse colégio como a escola para as meninas pobres. Lembrava que a partir de uma certa idade, havia a escolha, o das meninas ricas e o das pobres. A avó afirmava que nessa escola aprendeu ofícios manuais (mesmo não gostando muito) e recebeu sua educação inicial. A avó sempre foi responsável por comparecer na matrícula e reuniões escolares da neta. Dizia que no tempo dela, a escola pública era muito forte, que ela lia, escrevia e fazia bem as contas de "noves fora", graças ao primário da escola pública. Nas reuniões escolares, sempre a vovó ouvia que a neta ia bem nos conteúdos e no comportamento. Memória cruzada, agradecimento à educação pública, e todo pela família. A

professora sou eu e a escrevivência para todas nós. Sinto-me grata a todas(os) que participaram dos meus percursos, agora partilhado nesta etapa da pesquisa com outras(os) grandes docentes. Agradeço ao Doutorado e à professora Denise que, conduzindo o grupo de pesquisa, eleva meu nível de reflexão sobre o tema, sinto que gradativamente amadureço meu olhar e que muito permanece sendo realizado. Sua orientação me fez crescer como mulher e pesquisadora. Agradeço a coorientação da Professora Patrícia que enxergou caminhos que aprimoraram as reflexões da pesquisa e à banca que tanto me enriqueceu.

Compartilho ainda um breve enredamento do meu período de aprendizado na educação escolar. Sempre senti grande frustração por não poder relatar memórias sobre minha própria alfabetização. Como professora, e, mesmo antes de ingressar na docência, frequentemente, várias pessoas me contavam suas histórias e memórias de como se alfabetizaram quando crianças. Afetos, sentimentos, lembranças boas, outras não, mas estavam lá. Entretanto, minha frustração se refere ao fato de que eu não consigo recordar absolutamente nada sobre como aprendi a ler e a escrever.

Revirando os guardados da minha memória, não encontrava lembrança. Entretanto, recentemente, conversando com minha mãe, recordamos que nossa família costumava se mudar com frequência e eu precisava trocar de escola regularmente. Justamente, no ano da alfabetização, houve essa mudança e a escola passava por períodos conturbados. No ano seguinte, minha família me transferiu para outra escola, onde no segundo ano, eu estava passando por dificuldades no aprender. Esta memória tenho vívida. A professora Isabel, conversando com minha avó Marlene, disse que não sabia o que havia acontecido, mas que eu não estava indo bem. Afirmou que gostaria de ajudar e propôs que minha avó me levasse meia hora antes do horário da entrada escolar das(os) alunas(os). Assim, o acordo foi cumprido e, em pouco tempo, tudo se rearrumou, notas altas, aprendizado sem dificuldades, leitura sem problemas.

Este fato, foi repetido por mim como professora, quase 30 anos depois, quando assumi uma turma de projeto de alfabetização e correção de fluxo com alunos adolescentes, me propus, a realizar um reforço para aqueles alunos que agora estavam sob minha responsabilidade, depois de tantos anos de escolarização sem sucesso. Nunca esqueci este momento da conversa escutada por mim, conversa entre a professora Isabel e a minha avó Marlene, hoje já falecida há quatro anos, que de onde está, verá minhas conquistas no Doutorado, assim como viu em todas as outras etapas dos meus estudos. Esse tempo de reforço antes do horário de início das aulas, durou pouco tempo, talvez menos que um bimestre, mas para mim, está durando até agora. Representou um olhar e uma intervenção no momento certo que me afetaram positivamente e

me afetam até hoje, me formando quem sou. Segui meu percurso de estudos sem nenhum tipo de dificuldade em compreender os aprendizados do conteúdo escolar. O que sempre tive dificuldade de compreender foi a organização da estrutura escolar, o que talvez me tenha levado ao ofício docente. Neste ofício, atuo nessa estrutura que prevê aprendizados pré-definidos para as(os) estudantes. Contudo, conforme, pude vivenciar nesta pesquisa, essas (pré)definições são pautadas pelos próprios sujeitos da aprendizagem.

### **Entrelaçamentos da teia de renda**

Rio de Janeiro, 13 de novembro de 2023.

Hoje, é o momento tantas vezes sonhado em minha mente. Meu diário inscreve essa data como de conquista. A natividade de uma escrita que se partilhou.

A pesquisa me ajudou a analisar os nós que permeiam a questão da leitura e da escrita de palavras dentro e fora da escola. Nós carregados das expectativas discentes e das expectativas da escola. Nós que envolvem a aquisição da alfabetização, ou seja, o aprendizado de uma língua que se formou nas marcas estruturais do Brasil. Um país delineado por fortes questões sociais e raciais que atravessam as(os) alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A alfabetização como conquista e como política pública é a caminhada por mim desejada. Compreendi, ao unir as teias desta renda, que um dos maiores achados é poder trabalhar com as potências de leituras e escritas que as(os) estudantes da EJA possuem, mas que precisam de caminhos diferenciados para acontecer. Estas(es) alunas(os) passaram e passam por vivências e afetações. Carregam experiências que as(os) compõem. Contudo, diante de tantos obstáculos em seus aprendizados, muitas vezes, não se veem possuidores destes saberes. Suas leituras de mundo tão bem guardadas precisam emergir, ultrapassar as barreiras dos diferentes estigmas e preconceitos que adultos(as) que são considerados analfabetos carregam no cotidiano. A experiência de um jovem negro da EJA é diferente da vivência de uma idosa trabalhadora, por exemplo. Sim, cada história é singular, mas se encontram no cotidiano da escola.

Por meio dos nós é possível chegar aos laços, que precisam ser trabalhados nessa sensibilidade para o aprendizado do ler e escrever. Entendo que estudantes da EJA tem letamentos que na escola podem caminhar na perspectiva da educação engajadora de fato. Engajadora porque se faz de forma crítica diante desta demanda social. Cada aluna(o) que busca a escola, seja jovem, adulta(o) ou idosa(o) possui uma vivência única, mas estas(os) alunas(os) também almejam uma coisa que é única: ler cada vez mais o mundo em que vive.

A partir destes achados tramados e rendados na pesquisa, considero que aqui pude seguir trilhas e deixar pistas para tantas outras teias e enredamentos que neste momento estão acontecendo na educação pública do Brasil.

**Muito Obrigada, Professoras(es)!**



## REFERÊNCIAS

- ABREU, Kátia; Rosa, Maria Carlota. **A alfabetização de idosos: um tema urgente no Brasil** (Estratégias de Ensino). 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural** / Silvio Luiz de Almeida. -- São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.
- ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. Rev. Bras. Educ. 2003, n.23, pp.62-74. ISSN 1413-2478.
- AMORIM, Daniela. **Taxa desce a 6,6%, mas Brasil ainda tem 11 milhões de analfabetos**. Estado de S.Paulo, 15 jul. 2020. Disponível em: <<https://bit.ly/3rryWw8>>. Acesso em: 07 dez. 2022.
- BARATA, D. **Samba e Partido Alto: Curimbas do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.
- BARBOSA, Márcio. PORTAL GELEDÉS. **Entenda o que foi a Frente Negra, movimento pioneiro criado há 90 anos**, 2021. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/entenda-o-que-foi-a-frente-negra-movimento-pioneiro-criado-ha-90-anos/>>. Acesso em: 19 set. 2021.
- BARRETO, Vera; CARLOS, José. Um sonho que não serve ao sonhador. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 63-68.
- BENTO, Maria Aparecida Silva e CARONE, Iray (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil** / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BNCC, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2022**. Brasília: INEP, 2022 [citado 25 jun 2020]. Disponível em: <Educação Básica — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br)>. Acesso em: 31 jan. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 20 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10jan. 2003a, p. 01. Disponível em <: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 12.288**, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de

julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União - Seção 1 - 21/7/2010, Página 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)>. Acesso em: 12 set. 2015.

BRASIL. **Relações raciais no cotidiano escolar**: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: Saberes e Fazeres – Modo de Ver, Vol.1, Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: [http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno1\\_ModosDeVer.pdf](http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno1_ModosDeVer.pdf) Acesso em: 09 maio 2021.

CAL, Danila Gentil Rodriguez. **Luta pública contra o trabalho infantil doméstico**: implicações democráticas das ações de advocacy. Revista Brasileira de Ciência Política, nº18. Brasília, setembro - dezembro de 2015, pp. 211-242. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n18/2178-4884-rbcpol-18-00211.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2022.

CAVALHEIRO, Eliane. **Relações raciais no cotidiano escolar**: implicações para a subjetividade e a afetividade. In: Saberes e Fazeres – Modo de Ver, Vol.1, Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: [http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno1\\_ModosDeVer.pdf](http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno1_ModosDeVer.pdf) Acesso em: 09 maio 2021.

CHAUÍ, Marilena. **Espinosa**: Uma Filosofia Da Liberdade - 2ªed. (2005)

COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Alfabetização Para o Aluno com Deficiência Intelectual**. São Paulo: Edicon, 2011.

COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Uma história de pioneirismo: entrevista com a Professora Maria Piedade Resende da Costa**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 16, e2118156, p. 1-10, 2021 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 02 jan. 2023.

EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: **Escrivivência**: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil**: o que dizem os censos? Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002 47 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/r9WxgNdxFvRLXYfbxCLyF5G/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FNPETI. **Trabalho infantil e trabalho infantil doméstico no Brasil**: Avaliação a partir dos microdados da Pnad/IBGE (2012-2013). Brasília: PLAN International, 2015. Disponível em: [https://fnpeti.org.br/media/publicacoes/arquivo/Trabalho\\_Infantil\\_e\\_Trabalho\\_Infantil\\_Domestico\\_no\\_Brasil\\_2012\\_-\\_2013.pdf](https://fnpeti.org.br/media/publicacoes/arquivo/Trabalho_Infantil_e_Trabalho_Infantil_Domestico_no_Brasil_2012_-_2013.pdf). Acesso em: 10 maio 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 1. ED. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da Pergunta** / Paulo Freire, Antonio Faundez. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação: v. 15)

GARCIA, Anna. **As crias da casa** [livro eletrônico]: uma análise sobre a caracterização do trabalho infantil doméstico exercido em condições análogas às de escravo nos procedimentos do Ministério Público do Trabalho da 8ª Região / Anna Marcella Mendes Garcia. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar, 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação Étnico-raciais e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, raça e gênero**: relações imersas na alteridade. Cadernos Pagu, Campinas, SP, n. 6/7, p. 67–82, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>>. Acesso em: 28 set. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas e questão racial**: o tratamento é igual para todos/as?. In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata N. (Org). Pluralidade cultural e inclusão na formação de professores e professoras: gênero, sexualidade, raça, ed. Especial, ed. Indígena, ed. Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Formato, 2004, p80-108. (Série Educador em formação)

GONZALEZ, Lélia, 2020. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Rio Janeiro: Zahar. 375 pp

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Luiz Antônio Silva (Org.). **Movimentos sociais, urbanos, memórias étnicas e outros estudos**. Brasília: Anpocs (Ciência Sociais Hoje, 2), 1984, p. 223-244. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod\\_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20%20L%20%20A9lia%20-%20Racismo\\_e\\_Sexismo\\_na\\_Cultura\\_Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20%20L%20%20A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf) Acesso em: 20 out. 2020.

HESS, Hemi. **O Momento Do Diário De Pesquisa Na Educação**. Ambiente & Educação Vol. 14, 2009.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Acesso em: 12 mar. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: educação. PNAD contínua: educação 2020. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736>> Acesso em: 02 jan. 2021.

IBGE. **PNAD 2013**. Rio de Janeiro, IBGE, 2014. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/default\\_sintese.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013/default_sintese.shtm)>. Acesso em: 12 mar. 2020.

IBGE. **Rio de Janeiro**: População. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/rio-de-janeiro/panorama>>. Acesso em: 01 abr. 2021.

INAF, Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <Indicador de Alfabetismo Funcional | Inaf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiencia e o saber de experiencia**. Palestra proferida no 13°. COLE 2013 Congresso de Leitura do Brasil. Unicamp- Campinas 2013 SP- 2002.

MBEMBE, Achille. **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MELO, Lucas Anderson Neves. de; VIANA JOSÉ DE MIRA, Ane Patrícia. **O pretuguês em sala de aula**: racismo linguístico e as práticas pedagógicas da(o) docente de língua portuguesa. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 46, n. 3, p. 1395–1412, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i3.67796. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67796>. Acesso em: 11 out. 2023.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**. Histórias locais/projetos globais. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2020.

MOREIRA, Herivelto. **Critérios e estratégias para garantir o rigor na pesquisa qualitativa**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 1, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/6977>>. Acesso em: 31 jul. 2022.

MOREIRA, Herivelto e CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professora pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia**, 2010. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/inclusaosocial/>>. Acesso em: 28 maio 2020, p. 1 a 10.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NASCIMENTO, Milton; MOURÃO, Túlio. Teia de Renda. *In*: NASCIMENTO, Milton. **Anima**. Rio de Janeiro: Ariola, 1982. Faixa 2.

PAIVA, Felipe. **O estado de exceção é a regra geral**. 2018. Disponível em: <<https://diplomatie.org.br/o-estado-de-excecao-e-regra-geral/>>. Acesso em: 20 maio 2019.

PIZA, Edith; ROSEMBERG, Fúlvia. (1999). **Cor nos censos brasileiros**. Revista USP, (40), 122-137. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i40p122-137>

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986. Acesso em: 20 jun. 2022.

RIBEIRO, Eliane. **Os sujeitos educandos na EJA**. TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. Boletim, v. 20, 2004.

SANTOS, Patricia Elaine Pereira dos. Uma narrativa com/de pesquisadoras negras em prol da escola pública democrática. In: **Escrevendo diálogos com a escola pública: por um projeto de educação antirracista e democrático** / [organização Ana Beatriz da Silva]. Rio de Janeiro, RJ: EDUNI periferias, 2022.

SCHWABE, Cláudia; LOTTERMANN, Anastácia. **BNCC e escrita cursiva**. Thema (Pelotas), v. 19, p. 731-742, 2021.

SILVA JÚNIOR, Hélio. Debates atuais: cotas para negros nas universidades. In: ALBER-TI, V.; PEREIRA, A.A. (Org.). **Histórias do movimento negro: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007. p. 431-433.

SILVA, Natalino Neves da. A (in)visibilidade da juventude negra na EJA percepções do sentimento fora do lugar. In: **Reunião Nacional Da ANPED**, 36., 2013, Goiânia. Anais [...]. Goiânia: Anped, 2013. p. 1-16

SILVA, Natalino Neves da. (2017). Educação de jovens e adultos e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Crítica Educativa*, 3(3), 200–213. Disponível em: <<https://doi.org/10.22476/revcted.v3i3.260>>. Acesso em: 21 fev. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “Currículo e identidade social: territórios contestados”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 185-201

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Pedagogia do Oprimido Versus Pedagogia dos Conteúdos**. Educação, Sociedade e Culturas. No 23, 2005, p. 207-214.

SME Rio. **Documentos Norteadores do PEJA**, EJA RIO, 2017.

SOARES, Leôncio. **Deixar de ser sombra dos outros**. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003/baf/text1.htm>>. Acesso em: 28 maio 2019.

SOARES, Magda, **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**, 2003. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Fragmentos de um discurso sobre afetividade. In: **Saberes e Fazeres – Modo de Ver**, Vol.1, Fundação Roberto Marinho, 2006. Disponível em: [http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno1\\_ModosDeVer.pdf](http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/kit/Caderno1_ModosDeVer.pdf). Acesso em: 09 maio 2021

## ANEXO A – Reportagem sobre a EJA

### A destruição da EJA é um projeto racista

Acervo Online | Brasil<sup>70</sup>

Por Caio Vinicius de Castro Gerbelli

28 de julho de 2022

O desmonte das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um projeto que se encontra em vias de consolidação e esse plano é racista, pois expulsa e, por consequência, reitera a negação histórica do direito das populações negras e indígenas de buscarem uma vida mais justa através da educação.

Há um processo em curso de destruição da Educação no Brasil, que atinge em cheio a de Jovens e Adultos. Essa frase pode parecer um tanto quanto catastrofista e alarmante, todavia ela é, e assim deve estar. O que estamos vendo e vivendo na atual conjuntura política e socioeconômica em nosso país é a reafirmação da negação do direito à educação para uma multidão de brasileiras e brasileiros que não puderam completar o ciclo da escolaridade. É a concretização de um projeto de exclusão e de expulsão de trabalhadoras e trabalhadores. O que temos é o total desprezo com a população brasileira.

Estamos vivenciando, desde o golpe de 2016, um avanço destrutivo das políticas neoliberais. Com as Reformas Trabalhista, da previdência e do ensino médio, com o Teto de Gastos e a Lei das Terceirizações, avançam o subfinanciamento de políticas públicas educacionais, o corte de investimentos, desarticulação e descumprimento dos planos decenais de educação, com queda acentuadas das matrículas, com o fechamento de salas, com o Parecer CNE/CEB 6/2020 e com a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2021. A lista é longa e escabrosa, mas esses são alguns dos elementos chaves para compreendermos a real condição da EJA do precariado, que busca na modalidade um novo caminho por uma vida mais justa.

Com a consolidação do capitalismo flexível, da financeirização, da uberização e do consequente decurso da precarização total da vida dos sujeitos da EJA, o retrato que se constrói a cada dia é desalentador. Quanto mais a classe trabalhadora é precarizada, mais a EJA é precarizada. Isto é uma relação diretamente proporcional que impacta justamente na vida de uma multidão que está, ou poderia estar, em uma sala de aula. Tomamos como exemplo a perspectiva do tempo, pois com o avanço substancial da precarização do trabalho e com o dispêndio de 12, 14, 18 ou até 20 horas de vida para o trabalho, os sujeitos da EJA ficam, conseqüentemente, sem tempo para estudar. Há menos tempo para todos e quaisquer outros afazeres da vida, como o trabalho doméstico, reprodutivo e de cuidados, que, ressalta-se, recai mais fortemente sobre as mulheres.

#### **Mundo do trabalho e educação**

Para aprofundarmos um pouco mais sobre a realidade do precariado, é fundamental compreender a relação intrínseca entre as características atuais dos mundos do trabalho e da educação, sempre destacando a divisão sociossexual, étnico e racial. Desde que a EJA é EJA, a partir de sua própria história, são os trabalhadores e trabalhadoras jovens, adultos e idosos, que foram excluídos ou tiveram seus direitos negados ao acesso à educação, seu principal público.

---

<sup>70</sup> GERBELLI, Caio Vinicius de Castro. A destruição da EJA é um projeto racista. Disponível em: <<https://diplomatie.org.br/a-destruicao-da-eja-e-um-projeto-racista/>> . Acesso em 29 jul. 2022.

O cenário sobre a realidade do trabalho no Brasil é tenebroso. Os últimos dados publicizados nos mostram que temos aproximadamente 11 milhões de pessoas desempregadas, 4,6 milhões de desalentadas e uma taxa absurda de 40% de informais ou, mais precisamente, 39 milhões de trabalhadoras e trabalhadores sem direitos. O número de subutilizados e subocupados por insuficiência de horas trabalhadas somam, aproximadamente, 33 milhões. Ao passo que há uma acentuada queda nos rendimentos salariais, que são gravados com o aumento estrondoso do custo de vida. Concomitante a tudo isso, temos um crescimento acentuado de sujeitos que estão sofrendo fortemente os impactos que a pandemia da Covid-19 desnudou. 33 milhões de pessoas passam fome neste rico país.

Na profunda desigualdade que alicerça ao Brasil, a população negra é a maioria entre os/as desempregados/as e os/as informais. São eles e elas que possuem rendimentos menores se compararmos com a população branca. São elas e eles que ocupam os empregos mais precarizados e que sofreram fortemente as consequências da pandemia em todas as esferas da vida cotidiana.

O retrato societal dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos nos mostram uma condição preocupante. Em 2019 tínhamos aproximadamente 11 milhões de pessoas não-alfabetizadas, dos quais 8 milhões eram negras, somados aos mais de 70 milhões de sujeitos que poderiam estar em uma escola de educação de jovens e adultos, cuja população negra é a ampla maioria, pois foram eles e elas que, historicamente, foram excluídas, expulsas ou tiveram seus direitos negados ao acesso à educação.

O cenário atual do financiamento da modalidade nos mostra que o desafio é imenso. Se em 2012 tivemos quase 1,8 bilhões de reais investidos pelo governo federal, após o golpe de 2016, esse número foi reduzido para 8 milhões em 2020. Uma queda (de 99,56%), que impacta diretamente na manutenção da EJA no território nacional e que empurra a responsabilidade para os entes estaduais e municipais que, por sua vez, reduzem, cada vez mais rápido, a oferta de vagas.

Pegando os últimos dados divulgados de matrícula do ano de 2021, estavam em sala de aula 2.962.322 milhões de pessoas, das quais 49,42% eram não-brancas, 16,75 brancas e 34,25% que não declararam cor/raça na matrícula. Ao analisarmos as informações provenientes do Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceja) de 2019, notamos pontos semelhantes às questões acima referidas. Das 2.973.386 inscrições, aproximadamente 62% eram de pessoas não-brancas, 35% de brancas e 3% não declararam. Mesmo no ano de 2020, durante a pandemia, houve 1.608.135 milhões de inscrições, mantendo os dados praticamente idênticos ao do Enceja do ano anterior.

O que temos é que, com a queda das matrículas, fechamento de salas, redução substancial do financiamento da modalidade e a acentuação da precarização do trabalho, está sendo ofertado uma alternativa rápida, precária, mais barata e de curto prazo. O que podemos chamar de fábrica de certificados, ou, Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos, que é o seu nome oficial, é a única política pública ofertada pela atual administração do governo federal.

O que observamos é um processo de “desescolarização”, que, através da política de certificação e das reformas educacionais, que abriram as portas para educação a distância, empurram progressivamente os trabalhadores e trabalhadoras negras e indígenas para fora da escola. Ou seja, nega-se mais uma vez o acesso ao direito à educação e tudo que a escola pode oferecer.

O desmonte das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos é um projeto que se encontra em vias de consolidação e esse plano é racista, pois expulsa e, por consequência, reitera a negação histórica do direito das populações negras e indígenas de buscarem uma vida mais justa através da educação.

Por fim, é imperativo que se coloque a EJA como política pública crucial para toda e qualquer perspectiva de mudança substantiva na nossa sociedade. Sem uma EJA forte, antirracista, anticapitalista, igualitária, inclusiva, laica e de qualidade, a roda que produz da desigualdade jamais será destruída.

**Caio Vinicius de Castro Gerbelli** é professor de História na Educação de Jovens e Adultos de Santo André – São Paulo. Mestre em história e especialista em Proeja. Militante do Fórum EJA de São Paulo e do ABCDMRR.

[1] GERBELLI, Caio Vinicius de Castro. A Educação de Jovens e Adultos do precariado e o paradigma da dignidade provisória. **Revista Trabalho Necessário**, 19(40), 124-147. <https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50844>



## ANEXO B - História O Doutor e o Pescador

Conta-se a história de um pescador que ganhava a vida fazendo a travessia de viajantes num rio muito agitado.

Ele gostava do seu trabalho, o qual procurava fazer sempre com segurança e rapidez.

Certo dia, apareceu um sujeito todo emproado, cheio de pose. Enquanto atravessavam o rio, o “doutor” resolveu humilhar o pescador com sua verborreia:

- O senhor sabe ler?
- Não, senhor, não tive a oportunidade de aprender.
- Ah, meu amigo, as maravilhas da escrita... o senhor nem sabe o que está perdendo. Posso lhe garantir que o senhor perdeu uma grande parte da sua vida por não saber ler.

O pescador ficou quieto, mas o “doutor” insistiu:

- Mas, fazer contas o senhor sabe, não sabe?
- Não, senhor, nunca aprendi a fazer contas.
- Ah, meu amigo, as maravilhas da matemática... o senhor perdeu mais uma grande parte da sua vida por não saber matemática.

Neste exato momento, a canoa bateu em alguma coisa e vazou água. O pescador fez o que pode, mas não conseguiu estancar o vazamento. Então, disse para o seu passageiro:

- “Doutor”, tire os sapatos e o paletó, vamos ter que ir a nado e vamos ter que nadar bastante, pois a correnteza é forte neste lugar.
- Mas, meu amigo, eu não sei nadar.
- Não sabe nadar, “doutor”?
- Não sei, não tive a oportunidade de aprender.
- Ih, “doutor”, então o senhor perdeu toda a sua vida.

---

Autoria desconhecida. História popular, amplamente adaptada.

**ANEXO C – Carta à Conceição Evaristo****Rio de Janeiro, 17 de agosto de 2021.****Professora Conceição**

Tudo bem com a senhora? Eu me chamo Gisele Ferreira da Silva, tenho 39 anos e sou professora na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. No momento, estou lecionando para uma turma de Educação de Jovens e Adultos, conhecida como PEJA. Sou dessa rede de ensino há 14 anos e passei por muitas turmas e funções, tendo a oportunidade de aprender muito.

No que se refere aos estudos, no momento, estou no Doutorado, pesquisando as experiências e expectativas de leitura e escrita dos alunos (as) no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos, relacionando tudo isso às relações raciais. Não tem sido uma tarefa simples, mas é necessária. Como uma mulher negra, com tantas histórias pessoais carregadas por este tema, não posso me esquivar desse percurso, espinhoso, porém, muito cativante e gratificante em vários momentos.

Estou lhe escrevendo, fazendo esta breve apresentação de quem sou para enviar com muito carinho uma carta da turma em que leciono, da alfabetização na EJA. Trabalhamos com suas escrevivências e contos e todos se encantaram. No meu caso, em especial, digo que quem já foi afetado pelo “efeito Conceição”, nunca mais é o mesmo após o contato e relação com suas escritas. Obrigada por tanto nos proporcionar.

Também me utilizo do olhar das escrevivências na minha pesquisa de Doutorado, logo é um caminho de afetações e afetos, como também dizia nossa grande educadora Azoilda Trindade.

Toda esta trajetória de trabalho com a turma se sistematizou quando fui selecionada este ano como Residente para um projeto educativo do Museu de Arte Moderna, onde pudessem ser mostradas práticas com os alunos diante do cenário tão difícil deixado pela pandemia.

Eu aprendi tanto que só felicidade exprime e o ponto alto é chegar aqui, com uma turma de alfabetização positivamente afetada nessas experiências, querendo escrever uma carta, tão especial e com carinho para você.

Obrigada Professora. Tudo de melhor!

*Professora Gisele*

**Rio de Janeiro, 17 de agosto de 2021.**

**Professora Conceição**

Adoramos a sua história de vida e as histórias escritas por você, gostamos de ver e compreender as mensagens.

Estamos escrevendo porque suas histórias nos inspiraram, nos espelhamos. Nos fez pensar que podemos conquistar como você conquistou.

Vimos que você é uma mulher negra, forte, inteligente e determinada. Vimos a senhora como um sonho realizado.

Você inspirou de modo que vimos que nada é impossível. Podemos: Aprender a ler, a escrever, terminar os estudos, ajudar a família na luta do dia a dia, estudar para melhorar o futuro, para ter uma perspectiva de vida, poder nos comunicar melhor. Vimos que é possível, nos fez: criar Esperança!

Estamos felizes porque tivemos oportunidades de conhecer suas escrevivências e percebemos que temos as nossas escrevivências!

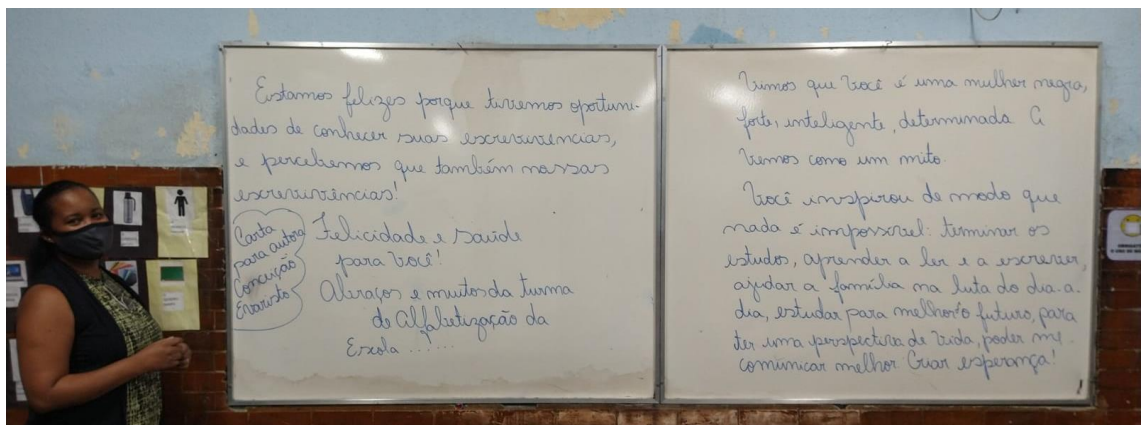
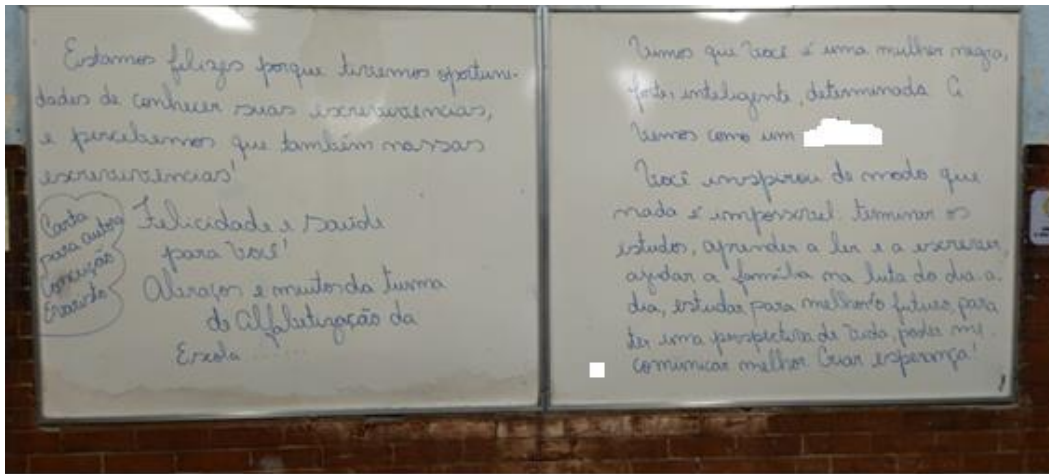
***Felicidade e Saúde Para Você!***

***Abraços e Muitos Beijos da Turma de Alfabetização***

Assinam os presentes e quem está na educação a distância também manda um carinhoso abraço.

(Todas(os) as(os) alunas assinaram).

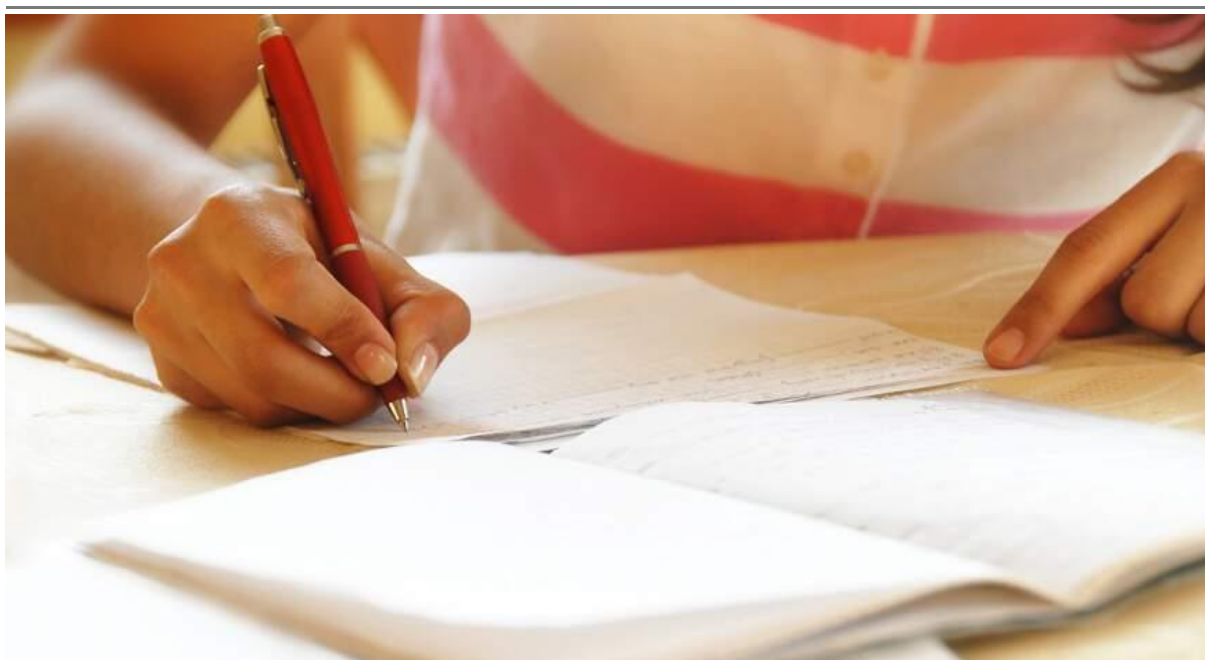
## Rascunhando nossa carta...



ANEXO D – Reportagem Revista APPAI

## “Escrevivências” que inspiram

**Projeto realizado entre alunos da EJA estimula e integra a troca de saberes**



Iniciado em pleno ano de pandemia, o projeto Minhas Escrevivências: leituras de mundo e leitura das palavras, realizado entre as três turmas de alfabetização, teve como um dos objetivos abranger o uso de ferramentas digitais, cultura e educação como meio de estímulo ao desenvolvimento do processo de aprendizagem, a fim de incentivar a continuidade da alfabetização, leitura e escrita no cenário adverso que a pandemia trouxe aos cidadãos. De acordo com a idealizadora do projeto, professora Gisele Ferreira da Silva, alinhado a toda a dificuldade inerente ao sistema de aprendizado em todas as modalidades, sobretudo na adulta, construir ou ajustar o contexto didático pedagógico em cenário de crise sanitária ainda continua sendo uma grande inquietação para toda a comunidade escolar. Todavia, com a chegada da pandemia, a tecnologia, mesmo com toda dificuldade, ganhou lugar de destaque e acabou se tornando uma luz no fim do túnel em alternativa aos assombros que recaíram sobre o novo ensino.

### APLICATIVOS COMO APOIO NO ENSINO E APRENDIZAGEM

Em meio a tantas inquietações e perguntas, várias delas sem respostas, os muitos aplicativos ofertados, sobretudo no mercado educacional, tornaram-se um potente aliado das escolas e dos professores na busca por um ensino mais qualitativo e uma mediação mais eficaz na troca de saberes. Iniciado de forma remota, o projeto Escrevivências teve a sua primeira configuração através do aplicativo WhatsApp, porém, segundo a professora Gisele, não se destinou estritamente ao envio de atividades, “mas sim como um meio de mediação para o elo mais próximo comigo e com a escola”, esclarece a professora.

Por estarem distantes fisicamente do ambiente escolar, era necessário provocar a conversação entre os alunos. Foi então que a docente começou a estimular a fala dos estudantes utilizando o aplicativo, uma vez que para aquele grupo a plataforma específica de estudos era muito complexa. “Até então, as interações ocorriam mais através do material didático retirado na escola”, ressalta.

#### AS MUITAS INQUIETAÇÕES DO RETORNO PRESENCIAL

Segundo Gisele, no retorno presencial, alunos que já a conheciam brevemente ou mesmo aqueles que não tinha tido oportunidade de trabalhar com ela demonstravam estar sentindo falta da escola e dos estudos. Com isso as conversações foram ganhando uma roupagem mais didática com perguntas disparadoras, que estimulavam as narrativas, como, por exemplo: quem os incentivava para os estudos? Por que decidiram voltar a estudar? Como estavam conseguindo prosseguir? entre outras.

Por conta da ausência do domínio da leitura e da escrita, todas as interações com os alunos foram aguçadas através de áudios, a fim de que eles se sentissem mais à vontade para participar das aulas. Ainda dentro dessa nova etapa, a professora aproveitou também para trabalhar a parte imagética como pressuposto para a apreciação de outros temas que fizessem sentido para cada um deles.

#### METODOLOGIAS ATIVAS

Por ser um desafio na educação, a volta ao modelo presencial ou híbrido e suas novas metodologias precisaram ser repensadas e outras adaptadas para aquele novo momento, a fim de que as trilhas de aprendizado presencial se intensificassem. “Fizemos muitas dinâmicas que envolveram textos de Paulo Freire, Conceição Evaristo, músicas, dobraduras, poesias como as de Cecília Meireles, pintura etc. Tudo como estimulador das diferentes linguagens e sempre com alguma produção escrita individual ou coletivamente sobre seus processos e objetivos de estudos”, enfatiza Gisele lembrando que, dentro desse novo caminhar, cada aluno construiu um caderno pessoal de sua trajetória com as atividades, os contos, as narrativas, dobraduras, desenhos utilizados durante todo o percurso.

Ao ser questionada como administrou essa transição híbrida do remoto à volta do presencial, a professora disse ter sido uma grande etapa de reestruturação, pois, conforme os alunos compareciam à escola, iam sendo incentivados a entrar no grupo, visando o uso da ferramenta, contemplando dessa forma o ensino híbrido solicitado, bem como o incentivo ao uso do recurso tecnológico como uma plataforma de apoio.

#### CONCEIÇÃO EVARISTO: UM EXPOENTE DA LITERATURA

Mesmo respondendo bem às metodologias e atividades propostas, todos tiveram que superar, vencer os obstáculos e desafios encontrados no desenvolvimento do projeto. Pois, segundo Gisele, a conjugação de diferentes formas de alfabetização, inclusive tecnológica, foi o maior

desafio do ensino naquele momento, principalmente no caso da turma de alfabetização de Jovens e Adultos, com diferentes faixas etárias e vivências.

Com todo esse mosaico reunido, era preciso ter um ou mais elementos de ligação desses pontos. E a partir dos conceitos de alfabetização propostos por Paulo Freire na EJA, o incentivo às narrativas discentes, também a obra de Conceição Evaristo, além do conceito de afetividade da autora Azoilda Loretto, a trajetória de Gisele somou-se a todos esses repertórios que perpassam as diferentes relações na escola pública cotidianamente.

Dentro desse grande painel de conhecimentos, Conceição Evaristo foi o grande disparador conceitual e de admiração, uma vez que os alunos se apropriaram das suas próprias “escrevivências”. “Gostaram tanto dos contos da Conceição, como da sua história de vida quando foi apresentada. Até que no fim escrevemos uma carta para ela, contando um pouco da nossa trajetória”, revela a professora Gisele, ansiosa pela resposta da autora. Estamos na torcida!

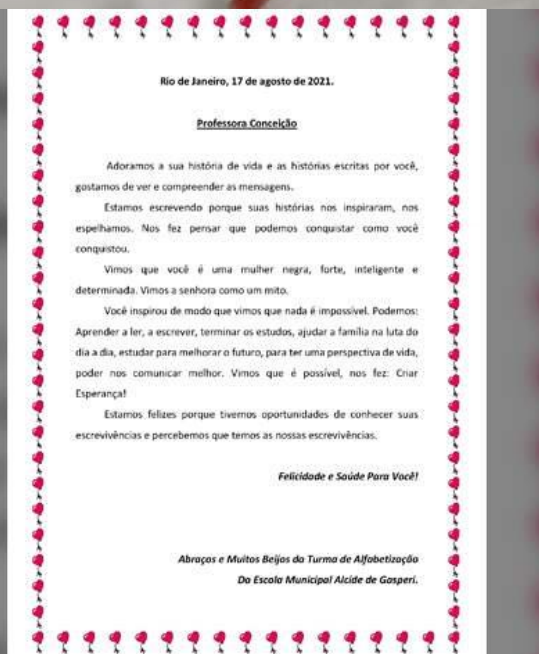
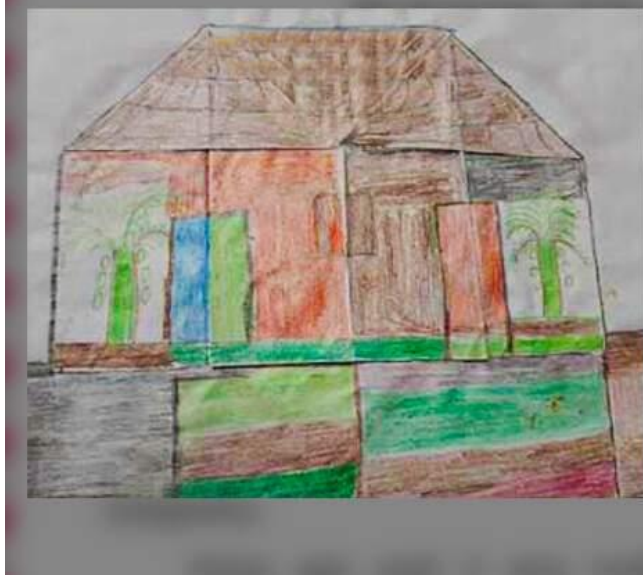
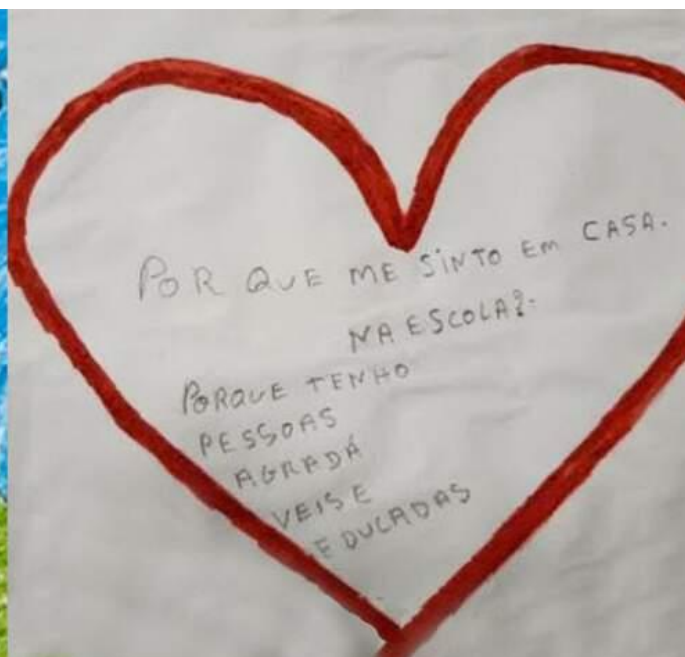
### ALUNOS COMPARTILHAM SEUS OLHARES

Para os alunos, os sentimentos acerca da mudança gerada através do projeto parecem ter sido o real prêmio nesse processo de aprendizagem, afirma dona Joana, de 61 anos. “Eu não estudava, estava em casa e a minha vizinha, dona Helena, foi a causadora de tudo isso. Ela já estudava aqui, conhecia a professora e o projeto que estava acontecendo e graças a Deus ela me incentivou e muito, eu agradeço muito a ela e a Deus tudo que fez por mim. Eu também queria aprender a ler melhor e a escrever. Eu sabia alguma coisa, mas na escola mesmo não pude estudar muito por causa da minha mãe e do meu irmão, pois sempre ajudei em casa. Então, praticamente, não estudei nem na infância nem na juventude. A escola para mim está sendo muito boa, muito mesmo, estou aprendendo a cada dia mais, aprendendo muitas coisas que eu não sabia direito, muitas coisas boas aqui na sala. Estou convivendo com os amigos e gosto muito das pessoas daqui, me fazem bem. Quando me sinto sozinha, eu pego meu caderno, fico no meu quarto e começo a estudar aquelas coisas todinhas. Tudo isso eu percebi no projeto, montei com muito carinho meu livro pessoal, sempre com capricho, colorido, e foi me dando vontade de escrever mais nele. Construí trabalhos que eu não imaginava ser capaz de realizar e vi que nossas histórias de vida aqui são valorizadas. Graças a Deus, é isso que eu tenho que falar da escola”, assegura a aluna.

Quem também está radiante é a aluna Isabela, de 49 anos, ao comentar o quanto é bom aprender. “Estou gostando, a Gisele é boa professora, tem paciência. Eu não sabia de nada, estou aprendendo o alfabeto todo, estou tendo aprendizado. Eu nem sabia falar direito, principalmente essa palavra: aprendizado. Estou aprendendo com a idade. Eu gostei de aprender a ler e escrever. A escola é boa, a professora, os outros professores e a diretora é uma boa pessoa. Estudamos que temos ‘escrevivências’, que são as nossas vivências, eu nunca ia saber isso antes do projeto da escola. Eu consigo naquele tempo esquecer os problemas, tenho apoio como se fosse uma família e cada atividade do projeto fiz com organização e capricho. Às vezes parecia até que era criança de novo. A professora dizia sempre que éramos artistas, que podíamos escrever e termos nossas histórias”, exalta Isabela. Ter a oportunidade de volta à sala de aula e aprender a reaprender acrescentou um novo sentido às vivências de Antônio. “Está recente, mas eu falo uma coisa, eu estou me sentindo bem melhor, melhorou bastante. Acho que a mente está ficando até mais limpa. Eu andava nervoso e no trabalho estava me aborrecendo, agora eu estou ignorando tudo, me desliguei das pessoas que me aborreciam, porque agora eu voltei a estudar. Ir para a escola mudou a minha mente. Estou com a mente boa, me sentindo bem, estou feliz de estar vindo pra escola. Eu largo 5 horas, entende, lá para as 4 horas já vou me organizando e quando dá o horário



monto na bicicleta e venho correndo, chego em casa alegre à beça. Até minha esposa comentou que estou até mais positivo, me sentindo bem e que eu estou diferente. Acho que mudou muita coisa eu ter vindo estudar, porque no meu tempo de garoto eu não quis nada com estudo, mas agora estou interessado, gostando e muito feliz de estar estudando. No dia que comecei, a turma estava envolvida com as atividades do projeto e o pouco que participei desde que comecei já me proporcionou tudo isso”, valoriza Antônio, de 57 anos.



Diferentes formas de alfabetização resultaram em múltiplas histórias de sucesso e numa carta escrita pelos alunos recém-alfabetizados à autora Conceição Evaristo.

Por **Antônia Lúcia**

**Professora idealizadora:** Gisele Ferreira da Silva

Publicado na Revista Educação, APPAI.



ANEXO E – LEVANTAMENTO<sup>71</sup>**BANCO DE TESES CAPES**

- Termo de busca: Educação de Jovens e Adultos mais o operador booleano AND, seguido do termo escrevivências.
- "EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS" AND ESCREVIVÊNCIAS
- Resultado: 1 dissertação.

NUNES, PAMELA VIEIRA. **Construção de autoria em uma proposta discursiva decolonial no ensino de ciências'** 05/03/2020 191 f. Mestrado em EDUCAÇÃO CIENTIFICA E TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária – UFSC.

- 
- Termo de busca: Educação de Jovens e Adultos mais o operador booleano AND, seguido do termo ético-racial; alfabetização.
  - "EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS" AND étnico-racial
  - Resultado: 96 dissertações, sendo 34 mestrado profissional.

1.

MARQUES, MARINEIDE LEITE. **MULHERES CERAMISTAS DE COQUEIROS: SABERES, ANCESTRALIDADES ÉTNICAS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)'** 30/04/2020 133 f. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNEB

2.

PIMENTEL, CELESTE APARECIDA. **A LEI Nº 10.639/03 E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DO CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SERTÃO PRODUTIVO – CAETITÉ/BA: UM ESTUDO NO CURSO TÉCNICO EM SECRETARIADO – PROEJA'** 02/12/2016 162 f. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNEB

3.

PAIXÃO, JONES CESAR DA. **ENEGRECER A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE VALENÇA - BAHIA'** 02/10/2019 171 f. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNEB

4.

SANTOS, NITEVALDO ELOI DOS. **RESSIGNIFICANDO A ÁFRICA E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA UMA PESQUISA DE INTERVENÇÃO NA EJA NO CENTRO ESTADUAL DE**

---

<sup>71</sup> Levantamento no formato apresentado no Banco de Teses - CAPES.

**EDUCAÇÃO MAGALHÃES NETO'** 04/11/2019 165 f. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNEB

5.

SANTOS, JULIANA GONCALVES DOS. **AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PRISÕES: UM ESTUDO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

**FORMATIVA DE PROFESSORES DA PENITENCIÁRIA DE SERRINHA - BA'** 22/05/2018 185 f.

Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNEB

6.

MORAIS, MARINETE DA SILVA. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA PROFESSORES (RAS) DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA**

**DA CIDADE DE JOÃO MONLEVADE - MG'** 27/02/2019 100 f. Mestrado Profissional em

Educação e Docência Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo

Horizonte Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFMG

7.

SOUZA, EDNA RODRIGUES DE. **JUVENILIZAÇÃO DA EJA: QUAIS SABERES? QUAIS PRÁTICAS?**

**QUAL CURRÍCULO?'** 29/05/2019 146 f. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e

Adultos Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca

Depositária: Biblioteca Central da UNEB

8.

SANTOS, UBIRACI CARLUCIO DOS. **A HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO**

**CURRÍCULO DA EJA: SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS POR DOCENTES DE UMA**

**ESCOLA DA REDE ESTADUAL DE SALVADOR - BA'** 11/04/2018 149 f. Mestrado Profissional

em Educação de Jovens e Adultos Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA

BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNEB

9.

SANTANA, DENISE MARIA SOUZA. **O SAMBA DE RODA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA NO**

**ENSINO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS'** 28/09/2021 116 f. Mestrado Profissional

em Educação de Jovens e Adultos Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA

BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNEB

10.

JESUS, DEJIARIA SANTIAGO DE. **EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO**

**DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DA MOSTRA CRIATIVA SALVADOR DE ARTE,**

**EDUCAÇÃO E CULTURA NEGRA'** 02/01/2018 165 f. Mestrado Profissional em Educação de

Jovens e Adultos Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNEB

11.

SILVA, PEDRO HENRIQUE SOUZA DA. **GATO PRETO: Denegrindo o ensino de linguagens**

**em uma escola do sistema prisional'** 02/03/2020 182 f. Mestrado Profissional em

Educação e Docência Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da FaE/UFMG

12.

SILVA, ADRIANA SANTANA DA. **Ensino de Arte na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Um estudo sobre a atuação docente no trabalho com as relações étnico-raciais'** 27/02/2019 113 f. Mestrado Profissional em Educação e Docência Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Repositório Institucional da UFMG

13.

Neves, Irani da Silva. **Relações Étnico-raciais na Educação: concepções elaboradas por professores(as) e estudante(s) da educação de jovens e adultos da Escola Nise da Silveira após a promulgação da Lei 10.639/03'** 01/12/2010 100 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, MACEIÓ Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Alagoas  
**Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

14.

Gomes, Márcia. **Educação de jovens e adultos na rede municipal de ensino de Porto Alegre (RS): arte-educação e identidades étnico-raciais afro-brasileira'** 01/11/2004 80 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: PUCRS  
**Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

15.

Santos, Karla de Oliveira. **As Relações Étnico-Raciais no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural.'** 01/06/2011 122 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, MACEIÓ Biblioteca Depositária: Biblioteca CEDU  
**Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

16.

SILVA, SALY DA. **As práticas de alfabetização e letramento de egressos do programa Brasil Alfabetizado e seus significados para os sujeitos: uma experiência na rede municipal de educação de Belo Horizonte - o projeto EJA - BH.'** 01/03/2010 123 f. Mestrado em PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES Instituição de Ensino: Universidade Federal de São João del-Rei, SÃO JOÃO DEL REI Biblioteca Depositária: CAMPUS DOM BOSCO - UFSJ  
**Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

17.

PASSOS, JOANA CÉLIA DOS. **Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública.'** 01/09/2010 339 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS Biblioteca Depositária: BU  
**Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

18.

COSTA, ROSENILDA TRINDADE DA. **JOVENS NEGRAS EM PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO NA EJA'** 01/09/2009 124 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: SISTEMA DE BIBLIOTECAS PUCGOIÁS  
**Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

19.

PEREIRA, WALDINEIA TELES. **A presença negra na educação de jovens e adultos'** 29/07/2016 89 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá

20.

CORREIA, ROSIMARA SILVA. **ARTICULAÇÃO ENTRE QUESTÕES ÉTNICAS E RACIAIS E A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS EM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DIFUNDIDAS PELO SITE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO'** 06/09/2013 128 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, São Carlos Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar.

21.

SANTOS, EDILON DE FREITAS DOS. **Etnopesquisa crítica sobre identidade racial na Educação de Jovens e Adultos.'** 31/07/2017 undefined f. Mestrado Profissional em HISTÓRIA DA ÁFRICA, DA DIÁSPORA E DOS POVOS INDÍGENAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, Cachoeira Biblioteca Depositária: undefined

22.

SOUZA, CHARLENE RIBEIRO DE. **TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO COLÉGIO MUNICIPAL PROFESSORA NAIR SAMBRANO BEZERRA EM SANTA CRUZ CABRÁLIA/BA'** 30/11/2021 93 f. Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, Itabuna Biblioteca Depositária: undefined

23.

BEZERRA, DEBORA SILVEIRA BARROS. **AS REGRAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS E LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS'** 17/12/2018 188 f. Mestrado em ENSINO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Biblioteca Professor Antonio de Moura Pereira

24.

MOURA, DAYSE CABRAL DE. **LEITURA E IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DISCURSIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS'** 01/07/2010 312 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE

**Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

25.

LIMA, EDIANY APARECIDA PEREIRA. **"SOU ANALFABETA, MAS NÃO SOU PACATA": Estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita'** 14/03/2016 106 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital da Universidade Federal de Minas Gerais

26.

ASSIS, NEUSA PEREIRA DE. **JOVENS NEGROS TRABALHADORES: um estudo sobre trajetórias de escolarização e resiliência na Educação de Jovens e Adultos de Ribeirão das Neves'** 22/06/2015 155 f. Mestrado em EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Cefet-MG campus II

27.

LEAL, VERONICA DE OLIVEIRA. **"SEMPRE QUEREMOS APRENDER": A EJA E O EMPODERAMENTO DA MULHER NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE TERESINA (PI)'** 23/04/2018 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO, São Paulo Biblioteca Depositária: Professor José Storópoli

28.

CARVALHO, LAURA ANTUNES CAMPOS. **EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO DE MULHERES JOVENS ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SÃO JOÃO DEL REI - MINAS GERAIS'** 16/03/2018 121 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Raymundo Nonato Fernandes

29.

PINHO, CLARICE WILKEN DE. **EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR NAS PROPOSTAS ESCOLARES DE EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo em duas escolas de Belo Horizonte'** 11/03/2016 106 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital da Universidade Federal de Minas Gerais

30.

SOUZA, SUELLEN ARAUJO. **A perspectiva de gênero na educação de jovens e adultos - desafios e estratégias na EJA Manguinhos'** 31/08/2020 121 f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE Instituição de Ensino: FUNDACAO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ), Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Emília Bustamante

31.

PEREIRA, THAMARA NAYARA ALVES. **Racismo e Educação de Jovens e Adultos: Análise do ensino para as relações étnico-raciais em uma escola EJA'** 14/11/2018 118 f. Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: BDTD-Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/>)

32.

BRITO, MARILIA PANTOJA. **O PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ: PERFIS E EXPECTATIVAS DE ESTUDANTES.'** 26/06/2019 167 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ, Macapá Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

33.

JERONIMO, BRUNA DE OLIVEIRA. **O Professor da EJA e a Educação das Relações Étnico-Raciais – ERER's'** 29/02/2016 126 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL - UFRRJ

34.

SANTOS, GYME GESSYKA PEREIRA DOS. **A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS PESQUISADORES DO LEAFRO: APROXIMAÇÕES SOBRE PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO, AÇÕES AFIRMATIVAS E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO'** 23/02/2017 152 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFRRJ

35.

SILVA, TIAGO DIONISIO DA. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO DE GEOGRAFIA: APRENDIZADOS DE UM OLHAR EM BUSCA DA INTERSECCIONALIDADE'** 30/08/2018 182 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central- UFRRJ

36.

COELHO, ANDREIA BATISTA. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA NA BASE SCIELO (2015-2020)'** 25/11/2021 73 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, Rondonópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso

37.

SILVA, ANTONIO SIDNEY MIRANDA. **UM ESTUDO DE CASO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FRONTEIRA OESTE DE MATO GROSSO: IMPLICAÇÕES CURRICULARES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS "PROFESSOR MILTON MARQUES CURVO"** 04/08/2016 157 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO, Cáceres Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNEMAT/Campus Cáceres

38.

SANTOS, CARINA SANTIAGO DOS. **A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (2010 – 2015)'** 12/08/2016 124 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: UDESC

39.

SILVA, ALCIONE ALVES DA. **A EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO TERRITÓRIO CAMPESINO: O QUE DIZEM AS/OS SUJEITAS/OS QUE NÃO ESTÃO MAIS NA ESCOLA?'** 14/07/2015 168 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE

FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPE

40.

ALVES, MARIA KELLYNIA FARIAS. **ÒWÈRÈ NOS CAMINHOS DA DIDÁTICA AFROREFENCIADA: PRETAGOGIA E TRADIÇÃO ORAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**' 29/01/2021 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, Fortaleza Biblioteca Depositária: undefined

LEAL, MARISTELA PEREIRA. **As Inter-Relações entre Discriminação Racial, de Gênero e Exclusão Social na Trajetória de Mulheres Negras da EJA** ' 14/12/2017 94 f. Mestrado em Psicologia Instituição de Ensino: CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: Biblioteca Reitor João Herculino

42.

AQUINO, EVELY CRISTINE PEREIRA DE. **TRAJETÓRIAS HUMANAS DE HOMENS E MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A TENSA LUTA PELA LEITURA DA PALAVRA EM UM ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA**' 24/07/2014 175 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Raymundo Nonato Fernandes

43.

SILVA, SANDRA MARIA GLORIA DA. **Concepções teóricas e pedagógicas em TCCs da Especialização Proeja (2007-2011)**' 25/03/2013 200 f. Mestrado em EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Campus II CEFET/MG

44.

CARVALHO, MARIANA AVELINA MIRANDA. **NEGRITUDE NA ESCOLA: COMPREENSÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORES DE UM CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SÃO PAULO**' 13/03/2019 88 f. Mestrado em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: MONTE ALEGRE

45.

XAVIER, ANA RITA ROCHA. **EMPRETECER O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA ORALIDADE: RECONSTITUIÇÃO DAS MEMÓRIAS LITERÁRIAS DE JARDILINA DE SANTANA OLIVEIRA POR ESTUDANTES DA EJA**' 28/06/2021 143 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, Natal Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL JULIETA CARTEADO

46.

PEDRO, JOILSON BATISTA DE SAO. **Ateliês Formativos da LEI Nº 10.639/2003: o que revelam as narrativas dos professores da Educação de Jovens e Adultos de uma escola pública do município de Cairu-BA**' 22/12/2020 165 f. Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas da UNEB

47.

CARVALHO, MARIA DE FATIMA PEREIRA DE. **AS JOVENS MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A CONSTITUIÇÃO DE SEUS PROJETOS DE VIDA'** 26/02/2021 200 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca da FaE/UFMG

48.

SILVA, KELLY CRISTINA DA. **OS LETRAMENTOS DE EMPODERAMENTO FEMININO NEGRO: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS PROCESSOS DE APRENDIZADOS NA REDE SOCIAL FACEBOOK'** 17/02/2017 112 f. Mestrado Profissional em Educação e Docência Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: undefined

49.

CONRADO, ANDREIA LUNKES. **Diversidade, diferença e currículo de Matemática: relações entre macropolíticas e o tempo dos atores na escola'** 05/09/2019 undefined f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP

50.

SILVA, JAQUELINE MIRELLE DE MELO NASCIMENTO. **Relações étnico-raciais voltadas para Lei 10.639/03 no âmbito da educação de jovens e adultos no Município de Limoeiro - PE'** 20/08/2019 114 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO, Nazaré da Mata Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA MONS. PEDROSA UPE - CAMPUS MATA NORTE

51.

Soares, Alexandre Gomes. **Presenças, silêncios e ausências sobre gênero e diversidade sexual no âmbito do currículo de dois cursos da educação profissional'** 01/02/2012 199 f. Mestrado em EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: CEFET-MG Campus II  
**Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

52.

SILVA, SIRLENE RIBEIRO ALVES DA. **CONSTRUÇÕES E IDENTIDADES: RELAÇÕES ENTRE ARTE, MEMÓRIA E IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS'** 08/12/2014 116 f. Mestrado em Relações Étnico-Raciais Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. CELSO SUCKOW DA FONSECA, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Central CEFET/RJ

53.

SILVA, THATIANA BARBOSA DA. **A EJA É NEGRA! AS VOZES DOS SUJEITOS DA REDE MUNICIPAL DE BELFORD ROXO SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS'** 26/08/2019 90 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: Biblioteca Central- UFRRJ

54.



JULIASSE, ARLINDO CORNELIO NTUNDUATHA. **Memórias, cultura escrita e sentidos da educação de adultos em Moçambique**' 18/12/2017 273 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Rede Sirius

55.

GRION, ALINE OLIVEIRA. **Olhando para as Práticas e Aprendendo Com Quem Faz: Compreensão do Fazer da Educação Antirracista a Partir da Análise das Narrativas de Educadores**' 23/02/2017 123 f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL UFRRJ

56.

TAVARES, FRANCISCA CORDEIRO. **O UNIVERSO SOCIOCULTURAL E LINGUÍSTICO EM NARRATIVAS DE ALUNOS INDÍGENAS TICUNA DO CURSO EM AGROPECUÁRIA - PROEJA INDÍGENA - DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA, CAMPUS TABATINGA - AMAZONAS** ' 25/09/2017 129 f. Mestrado em EDUCAÇÃO AGRÍCOLA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, Seropédica Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

57.

RODRIGUES, SOLANGE ALVES DE SOUZA. **Raça e Extensão Universitária: O Programa Integrado de UFRJ para Educação de Jovens e Adultos**' 14/08/2018 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Duque de Caxias Biblioteca Depositária: Rede Sirius UERJ

58.

NASCIMENTO, PATRICIA LUCIA DO. **O PROJETO AVANÇO DO JOVEM NA APRENDIZAGEM EM MATO GROSSO DO SUL (AJA-MS): ANÁLISE DO INSTRUMENTO DIDÁTICO DO ENSINO DE HISTÓRIA (2016-2017)**' 20/03/2019 114 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: UEMS Campo Grande/MS

59.

TEIXEIRA, MARIANA CASTRO. **Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação de Jovens e Adultos: a trajetória do livro "Para Entender o Negro no Brasil de Hoje", de Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanka.**' 14/09/2016 189 f. Mestrado em EDUCAÇÃO E SAÚDE NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO, Guarulhos Biblioteca Depositária: campus guarulhos

60.

CARDOSO, OSVANY DA COSTA GUNDIM. **GÊNERO E ETNIA: O QUE OS DOCUMENTOS OFICIAIS REVELAM SOBRE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE.**' 23/08/2018 138 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: PUC Goiás

61.

SANTOS, MAURICIO DORIA. **Proposta de formação continuada em música para professores da educação de jovens e adultos'** 19/05/2017 undefined f. Mestrado Profissional em Música Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: undefined

62.

RANGEL, EDILSON DE OLIVEIRA. **JOÃO CÂNDIDO E ALMIRANTE NEGRO: DISPUTAS DE MEMÓRIA E SENSIBILIZAÇÃO PARA O LOCAL'** 28/10/2020 122 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CCH

63.

MESQUITA, ROGERIO SILVA DE. **A compreensão de estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA sobre as questões raciais no Brasil'** 11/07/2017 111 f. Mestrado Profissional em HISTORIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, Catalão Biblioteca Depositária: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7902>

64.

TEIXEIRA, ELIANA DE OLIVEIRA. **Estudantes negros em Angra dos Reis: descortinando as desigualdades do Ensino Fundamental Regular à Educação de Jovens e Adultos'** 13/03/2015 109 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, Niterói Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DO GRAGOATÁ

65.

SANTOS, JOAO PAULO VICTORINO. **O ENSINO DE QUÍMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE ITUMBIARA-GO'** 06/07/2016 299 f. Doutorado em QUÍMICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFU

66.

XAVIER, FRANCISCO DE ASSIS. **PROCESSOS EDUCATIVOS NA COMUNIDADE JONGUEIRA DE ANCHIETA: PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO AO RACISMO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS'** 11/09/2019 183 f. Mestrado Profissional em PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Centro de Educação e Biblioteca Central da Ufes

67.

CARVALHO, FERNANDA ALMEIDA DE. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CAMINHOS AFIRMATIVOS NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REFERENCIADAS NA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA'** 23/06/2015 216 f. Mestrado em EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Cefet-MG campus II

68.

SILVA, REGIANE APARECIDA DA. **ROTAÇÃO POR ESTAÇÕES COMO PROPOSTA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS'** 29/12/2020 undefined f. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E

TECNOLOGIA GOIANO, Vitória Biblioteca Depositária: IF Goiano

69.

Silva, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos - EJA: tudo junto e misturado'** 01/06/2010 191 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação  
**Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

70.

Estula, Cátia Keske. **O TRABALHO E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS □ COMPREENSÕES A PARTIR DO (RE)ENCONTRO DE TRABALHADORES-ESTUDANTES COM A ESCOLA EM PANAMBI/RS'** 01/01/2011 226 f. Mestrado em EDUCAÇÃO NAS CIÊNCIAS Instituição de Ensino: UNIV. REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, IJUÍ Biblioteca Depositária: Mario Osorio Marques, UNIJUÍ  
**Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

71.

JUNIOR, RAIMUNDO NONATO NASCIMENTO. **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL.'** 26/06/2018 137 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia Biblioteca Depositária: PUC Goiás

72.

Santos, Renato Lopes dos. **PROEJA e diversidade étnico-racial: desafio e ensejo para formação de professores'** 01/03/2011 159 f. Mestrado em EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA Instituição de Ensino: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECN. DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE, Biblioteca Depositária: CEFETMG - CAMPUS II  
**Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

73.

FERREIRA, MIRIAN GREGORIO. **TRABALHO E EDUCAÇÃO NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DE IMIGRANTES HAITIANOS EM JOAÇABA E HERVAL D'OESTE - SANTA CATARINA'** 12/08/2020 186 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA, Joaçaba Biblioteca Depositária: DIS 370 F383t 2020 Biblioteca Joaçaba

74.

ANDRADE, RAPHAEL SECCHIN DE. **O ENSINO DE FÍSICA E A LEI 10.639/03: POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL'** 12/02/2019 88 f. Mestrado Profissional em Ensino de Física - PROFIS Instituição de Ensino: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca do campus Cariacica do Instituto Federal do Espírito Santo

75.

SOUSA, ROSEMARIA JOAZEIRO PINTO DE. **EDUCAÇÃO ESCOLAR E AS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL DOS ESTUDANTES QUILOMBOLAS DA REGIÃO DE MANIAÇU-CAETITÉ/BA'** 31/03/2020 112 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

76.

MESSIAS, ELIZAMA PEREIRA. **PRODUÇÃO POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NO ÂMBITO EDUCACIONAL NA CIDADE DO RECIFE: Trajetórias e contradições na luta por reconhecimento da população negra**' 01/07/2009 145 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, RECIFE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFPE

**Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

77.

ROSA, ALAN BARCELLOS DA. **"CURRÍCULO E IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS: OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NO CURRÍCULO DA EJA EM ALVORADA/RS"**

23/02/2017 198 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS

78.

FRANZAO, JULIANA MORAES. **COMUNIDADES KALUNGA E JARDIM CASCATA: REALIDADES, PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE QUÍMICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA'** 30/10/2017 200 f. Doutorado em QUÍMICA Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFU

79.

Silva, Natalino Neves da. **Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA'** 01/08/2009 263 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE

FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação

**Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

80.

ANTONINO, MARIA DO SOCORRO FLOR. **PARA ALÉM DO DIDÁTICO: LITERATURA**

**AFRICANA NA EJA À LUZ DA LEI 10.639/03** ' 26/08/2015 110 f. Mestrado Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA, Natal Biblioteca Depositária: undefined

SOUZA, ALINE MARTINS DE. **Marcadores identitários de mulheres do CEJA: um olhar interseccional'** 16/08/2019 177 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFSC

82.

DINIZ, MARIA CLEA. **Narrativas Escolares de Alunas Negras, na EJA, em Duque de Caxias**

**- Uma Perspectiva (auto)biográfica'** 20/09/2019 undefined f. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Duque de Caxias Biblioteca Depositária: undefined

83.

SANTOS, ELINE DE OLIVEIRA. **A MULHER NEGRA NA EJA: REFLEXÕES SOBRE ENSINO DE**

**HISTÓRIA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA'** 20/12/2018 162 f. Mestrado Profissional em Ensino de História Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Rio de Janeiro

Biblioteca Depositária: UNEB

84.

COSTA, NELZIR MARTINS. **LITERATURA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA: uma experiência de Letramento Literário em comunidades quilombolas'** 23/09/2020 253 f. Doutorado em Letras:Ensino de Língua e Literatura Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, Araguaína Biblioteca Depositária: Prof. Severino Francisco

85.

FERRAZ, BRUNA ROCHA. **EJA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO EM UMA ESCOLA DO GUARÁ/DISTRITO FEDERAL'** 09/12/2016 186 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, Brasília Biblioteca Depositária: BCE UnB

86.

CARDOSO, SILNA MARIA BATINGA. **INDÍCIOS DE UMA PERSPECTIVA (DE)COLONIAL NO DISCURSO DE PROFESSORES (AS) DE QUÍMICA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS'** 07/06/2019 105 f. Mestrado em ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30637>

87.

SOARES, ADRIANA DE LIMA SILVA. **História e cultura indígena e africana em livros didáticos: o silenciamento das leis'** 30/08/2018 101 f. Mestrado em LINGÜÍSTICA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Faculdade de Letras - UFRJ

88.

MIRANDA, GEANE ULIANA. **ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI E A LEI EM CONFLITO COM O ADOLESCENTE: PROCESSO DE CRIMINALIZAÇÃO DA ADOLESCÊNCIA POBRE'** 15/04/2016 189 f. Mestrado em PSICOLOGIA INSTITUCIONAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Vitória Biblioteca Depositária: central da Ufes

89.

Mota, Edimilson Antônio. **O OLHAR DOS AGENTES ESCOLARES SOBRE A LEI 10.639/03: O DESAFIO DE SUA IMPLEMENTAÇÃO'** 01/09/2009 135 f. Mestrado em POLÍTICAS SOCIAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO, CAMPOS DOS GOYTACAZES Biblioteca Depositária: CCH

**Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

90.

SANTOS, JANETE FERNANDES SUZART DA SILVA. **Necroeducação: racismo, juventude e enfrentamento na escola pública em Salvador'** 09/08/2021 114 f. Doutorado em ESTUDOS ÉTNICOS E AFRICANOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34910>

91.

LAUBE, LEANDRO. **CONTRIBUIÇÕES AFRICANAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA'**  
26/05/2020 195 f. Mestrado Profissional em FILOSOFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Ciências Humanas

92.

Kabeya, Renata Barros Abelha. **Alunas negras e trajetórias de escolarização: perfil da  
EJA.'** 01/01/2010 110 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE MATO GROSSO, CUIABÁ Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFMT e  
Biblioteca Setorial do IE / UFM

**Trabalho anterior à Plataforma Sucupira**

93.

CARVALHO, MIRIAN JANAINA CONDE. **A COMPARTIMENTAÇÃO CURRICULAR NA  
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE PONTE NOVA-MG'**  
04/12/2019 114 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública  
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, Juiz de Fora Biblioteca  
Depositária: Biblioteca Central da UFJF

94.

GONZALES, NEIDIMAR VIEIRA LOPES. **A FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA  
DIVERSIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA  
UNIR, CAMPUS - JI-PARANÁ/RO'** 17/06/2013 141 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de  
Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, Porto Velho Biblioteca Depositária:  
BIBLIOTECA ROBERTO DUARTE PIRES

95.

ROCHA, ALDAICE DAMASCENA. **LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA E ALTERIDADE NA  
CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DE ESTUDANTES DE EJA'** 25/02/2018 undefined f. Mestrado  
Profissional em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Natal  
Biblioteca Depositária: undefined

96.

LIMA, MARI LOURDES SANTOS. **O Espaço do púlpito como caminho para o diálogo entre  
o professor e o aluno: você fala, eu escuto'** 07/04/2020 300 f. Mestrado Profissional em  
LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Natal Biblioteca  
Depositária: Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa