FORMAÇÃO EM MOVIMENTO
REVISTA DA ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

A DOCÊNCIA PARA A ALFABETIZAÇÃO NA EJA: REFLEXÕES SOBRE UMA FORMAÇÃO ORGÂNICA E PROTAGONISTA DOS(AS) EDUCADORES(AS)

Teaching for literacy in EJA: reflections on an organic and protagonist formation of educators

La enseñanza de la alfabetización en EJA: reflexiones sobre una formación orgánica y protagónica para educadores

Jaqueline Luzia da Silva*
José Carlos Lima de Souza**

https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2022.v4i1n8.289-312.

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as práticas pedagógicas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir dos resultados de uma pesquisa, de natureza qualitativa. Aqui, tece-se uma análise dos dados coletados por meio de observações, questionários socioeconômicos e entrevistas semiestruturadas com professoras e estudantes. O referencial teórico do trabalho baseia-se, essencialmente, nas concepções pedagógicas de Paulo Freire (1987; 1998), principalmente no que se referem à busca por ser mais; às situações-limites; ao inédito viável; à autonomia e à emancipação. Os principais resultados apontam que os caminhos possíveis para uma alfabetização emancipadora passam pela iniciativa organizada dos próprios educadores em busca da troca de experiências e parcerias, organização de eventos que os coloquem frente a frente com outras instâncias, tais como a universidade, e por práticas que reconheçam as singularidades dos educandos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA); formação docente, alfabetização; práticas pedagógicas; Paulo Freire.

Abstract

This paper aims to reflect on the pedagogical practices of literacy in Youth and Adult Education (YAE), based on the results of a qualitative research. Here, an analysis of the data collected through observations, socioeconomic questionnaires and semi-structured interviews with teachers and students is woven. The theoretical framework of the work is based, essentially, on Paulo Freire's (1987; 1998) pedagogical conceptions, mainly regarding the search for being more; the limiting situations; the feasible unprecedented; autonomy and emancipation. The main results indicate that the possible paths to an emancipatory literacy program are through the organized initiative of the educators themselves in search of an exchange of experiences and partnerships, organization of events that put them face to face with other instances, such as the university, and through practices that recognize the singularities of the students.

Keywords: Youth and Adult Education (YAE); teacher training, literacy; pedagogical practices; Paulo Freire.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de alfabetización en la Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA), a partir de los resultados de una investigación de carácter cualitativo. A continuación, tejemos un análisis de los datos recogidos mediante observaciones, cuestionarios socioeconómicos y entrevistas semiestructuradas con profesores y alumnos. El referencial teórico del trabajo se basa, esencialmente, en las concepciones pedagógicas de Paulo Freire (1987; 1998), principalmente en lo que se refiere la búsqueda de ser más; las situaciones limitantes; lo inédito viable; la autonomía y la emancipación. Los principales resultados indican que los caminos posibles para una alfabetización emancipadora incluyen la iniciativa organizada de los propios educadores en busca del intercambio de experiencias y asociaciones, la organización de eventos que los pongan frente a otras instancias como la universidad, y mediante prácticas que reconozcan las singularidades de los educandos.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos (EPJA); formación de profesores, alfabetización; prácticas pedagógicas; Paulo Freire.

Introdução

O presente trabalho busca apresentar uma pesquisa[1] que teve como objetivo principal identificar e analisar práticas pedagógicas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no intuito de conhecer os principais desafios enfrentados por educadores e educandos na busca por aprendizagens significativas. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada por meio de um trabalho de campo, ocorrido no

[1] A pesquisa foi aprovada pela Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ, bem como pela equipe de Convênios e Pesquisa da Subsecretaria de Ensino da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ). Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

âmbito da iniciação científica, no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Faculdade de Educação/UERJ). Este trabalho de campo aconteceu em uma escola que oferece o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)[2] na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

É importante refletir sobre a alfabetização na EJA, principalmente considerando os dados sobre a taxa de analfabetismo da população brasileira acima de 15 anos de idade, que são da ordem de 6,8%, o que equivale a 11 milhões e 300 mil pessoas (IBGE, 2018). Além disso, 29% são consideradas analfabetas funcionais[3], ou seja, cerca de 38 milhões de pessoas, indicando que o Brasil está longe de cumprir a meta nove do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional até o final da vigência do PNE, no ano de 2024 (BRASIL, 2014). Ao mesmo tempo, é importante considerar a quase inexistência de uma política pública voltada para a EJA no Ministério da Educação, desde a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), em 2019, e a implementação da Política Nacional de Alfabetização, também em 2019, que invisibilizou a EJA em seu documento oficial de implementação (BRASIL, 2019).

As questões em torno do direito à educação para todos e da participação mais qualificada na sociedade remetem-se à necessidade de emancipação social para os sujeitos que buscam a escolarização na EJA. Neste sentido, a pesquisa aqui apresentada traça um referencial teórico a partir dos estudos de Paulo Freire, principalmente no que se referem à incompletude do ser; à busca por ser mais; às situações-limites; ao inédito viável, à autonomia e à emancipação. Tais concepções vão ao encontro de uma

[2] O PEJA é a política pública do município do Rio de Janeiro que visa a garantia do direito à educação para jovens, adultos e idosos pouco ou não escolarizados. Funcionando nesta rede desde o ano de 1985, o PEJA se divide em quatro blocos de aprendizagem, que correspondem ao Ensino Fundamental. Atualmente, funciona em 143 escolas, sendo um Centro de Referência e duas escolas exclusivas de EJA. Atuam nestas escolas cerca de mil professores concursados e encontram-se matriculados neste ano 24.388 estudantes.

[3] Analfabetas funcionais são aquelas pessoas que conseguem apenas localizar informações em textos curtos e realizar operações simples de matemática, além de ter cursado somente os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, têm menos de cinco anos de estudos completos, segundo o INEP (HADDAD e SIQUEIRA, 2015).

educação para a libertação dos sujeitos que, buscando a reconstrução de sua humanidade, nascem homens e mulheres 'novos', com liberdade, igualdade e emancipação (FREIRE, 1987).

O estudo foi traçado no sentido de compreender as práticas pedagógicas, a partir dos sujeitos que nela estão matriculados (estudantes) e trabalham (professoras). Por isso, valorizou a fala desses sujeitos, suas percepções sobre a realidade da EJA e as impressões que carregam sobre a aprendizagem. Ao entrar em contato com a escola almejamos conhecer as práticas de enfrentamento de questões marcadamente presentes na EJA, como a evasão e a reprovação. Além disso, buscou-se conhecer as motivações dos educandos quando se matriculam na escola e como avaliam a construção de conhecimentos realizada na escola da EJA. Pretende-se, aqui, trazer os dados mais relevantes da pesquisa e realizar uma análise que possa contribuir com a reflexão sobre os desafios cotidianos da prática alfabetizadora na EJA e com a busca de alternativas educativas para tais desafios.

Os principais resultados apontam que os caminhos possíveis para uma alfabetização emancipadora passam pela iniciativa organizada dos próprios educadores em busca da troca de experiências e parcerias, organização de eventos que os coloquem frente a frente com outras instâncias, tais como a universidade, e por práticas que reconheçam as singularidades dos educandos. Denominamos esta iniciativa de formação orgânica e protagonista dos educadores, porque acreditamos que, diante dos desafios da modalidade EJA, a luta dos educadores comprometidos com a realidade é uma pista de ação para seu enfrentamento.

Essa formação nasce do próprio trabalho dos professores da EJA, pois as propostas advêm da prática docente organizada, nas escolas e na realidade concreta enfrentada por estes educadores, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com seus educandos. Portanto, os temas de tal formação surgem dos próprios desafios cotidianos presentes nas escolas, como a evasão, a retenção, a inclusão efetiva dos estudantes, as dificuldades de aprendizagem e a busca de sua superação por iniciativas individuais e/ou coletivas, além da exigência de políticas intersetoriais e suas

possibilidades em termos de mobilização de recursos para favorecer o acesso, a permanência e o sucesso escolar. Toda a riqueza dessa experiência é sistematizada nesta modalidade de formação docente continuada.

Questões atuais sobre a alfabetização na EJA: contribuições freireanas

No trabalho com a alfabetização de jovens, adultos e idosos surgem muitas questões, algumas vezes não respondidas pela própria ação educativa, necessitando de pesquisas e estudos. Entre essas questões, aparecem a evasão e a não aprendizagem dos estudantes matriculados. Primeiramente, porque a evasão na EJA sempre foi naturalizada. Esta naturalização tem consequências desastrosas, principalmente quando se trata de sujeitos com histórias de vidas diversas, que tiveram seu direito ao acesso à educação escolar negado e, em alguns casos, vivências marcadas por uma escolarização que não chegou a alcançar os objetivos esperados.

A questão da não aprendizagem traz um desconforto quando se observa boa parte de estudantes nas turmas, matriculados na EJA há alguns anos no mesmo bloco sem avanço para a etapa seguinte. Isto significa que estar na escola para estes educandos serve muito mais como um modo de socialização do que como oportunidade de realizar aprendizagens significativas almejadas por todos aqueles que retornam à escola na idade adulta.

Outro desafio da modalidade corresponde à formação docente. Nem todos os professores que atuam na EJA receberam a formação inicial para este trabalho, em seus cursos de licenciatura. Assim sendo, para boa parte dos educadores, a formação para o trabalho com jovens, adultos e idosos ocorre ao mesmo tempo em que se dá a atuação em sala de aula, como formação continuada e não formação inicial, ou seja, seus saberes profissionais se constituem no próprio contexto de ação (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008).

Evasão, reprovação e formação docente são alguns dos muitos desafios enfrentados pela EJA nas escolas, principalmente no contexto atual em que se percebe

uma ausência de políticas públicas voltadas para a modalidade, tanto em nível nacional quanto por estados e municípios, caracterizada pelo fechamento de turmas e escolas noturnas (BARBOSA; SILVA, 2020). É sobre estas questões que se debruçou a presente pesquisa, visando trabalhar com os principais desafios da prática pedagógica da alfabetização de jovens, adultos e idosos. Consideramos as pesquisas no campo da EJA realizadas pelas universidades, que vêm se ampliando nos últimos anos, nas quais podemos encontrar uma maior valorização e reconhecimento da modalidade, no sentido da legitimação do direito à educação para os que a procuram.

Torna-se interessante compreender as características das escolas com programas oferecidos pelas secretarias de educação, como é o caso do PEJA, pois a EJA ainda apresenta uma inserção marginal no sistema educativo, relegada ao terreno dos programas assistenciais, desenvolvidos por organizações sociais que visam atenuar os efeitos perversos da exclusão. Assim, é importante dar visibilidade às práticas das escolas e programas públicos de EJA que procuram promover aprendizagens significativas para uma população até então excluída do sistema educacional.

Além disso, a discussão sobre a alfabetização na EJA passa pela análise da construção social do preconceito contra o analfabeto na história brasileira, uma história de exclusão e negação de direitos. Este preconceito, presente até hoje em nossa sociedade, não legitima a cultura da classe trabalhadora e ainda culpabiliza o sujeito pela sua baixa escolarização, sem reivindicar o direito social à educação (FERREIRA *et al,* 2013). É preciso enfrentar estes índices, reconhecendo que esta situação de analfabetismo é fruto da extrema desigualdade deste país e não tem origem nos sujeitos, mas na estrutura social excludente em que vivemos (HADDAD; SIQUEIRA, 2015).

Outra reflexão importante diz respeito ao que se compreende por alfabetização na EJA hoje, que vai muito além da aquisição mecânica de um código, pois necessita considerar os contextos de produção de leitura e de escrita, priorizando textos reais e reconhecendo os saberes prévios sobre a língua e os saberes da cultura que estes sujeitos já detêm antes do acesso à escola (ALBUQUERQUE *et al,* 2013). Neste sentido, é

preciso repensar a condução pedagógica das ações educativas e isso implica na reconstrução da escola oferecida para os sujeitos da EJA.

Ferreira *et al* (2013) relatam, a partir da pesquisa com professoras alfabetizadoras da EJA, o quanto ainda é necessário um repensar sobre as práticas pedagógicas. A pesquisa realizada revelou que as ações pedagógicas eram muito mais baseadas em cópias, exercícios de repetição e textos extraídos de cartilhas infantis do que na reflexão sobre o sistema de escrita alfabética.

Nas últimas décadas, as práticas de EJA espalhadas por todo o país vêm constituindo um novo caminho, que pretende concretizar um conceito ampliado de alfabetização, como meio de emancipação e transformação das pessoas e da sociedade. A principal contribuição desta concepção é a ênfase na formação de leitores e escritores durante o processo de alfabetização, que tem por base o perfil do jovem, do adulto e do idoso, suas necessidades de aprendizagem e as demandas sociais atuais (DI PIERRO; VÓVIO; ANDRADE, 2008).

Essa concepção de alfabetização requer como princípio conhecer os sujeitos da EJA, trabalhar com suas histórias de vida, a partir de sua realidade, buscando dar sentido aos conteúdos formais, objetivando fazer a ligação com a própria vida. Por isso, a alfabetização necessita estar a serviço de uma investigação dos aspectos sócio-históricos da aquisição da leitura e da escrita. Assim, uma das questões atuais para a formação de educadores alfabetizadores consiste no reconhecimento do processo como elaboração do sistema de escrita alfabética e como resposta às demandas educativas dos sujeitos da EJA.

Considera-se, desta forma, um processo de alfabetização que, partindo da realidade dos estudantes e baseado em uma pedagogia dialógica, pressuponha a elaboração do sistema de escrita alfabética que contribua para a construção de conhecimentos sobre a leitura e a interpretação de textos, a produção textual, a análise linguística e a sistematização de conteúdos específicos, o que corresponde a um processo compreendido como formação humana e integral.

A partir de uma concepção ampliada de alfabetização, que compreende a formação humana e integral dos sujeitos, questiona-se, nas práticas institucionalizadas, a ausência de uma flexibilização dos currículos, do repensar sobre espaços e tempos adequados às condições dos estudantes e de uma educação dialógica, crítica e emancipadora. Neste sentido, dialogamos com Freire (1987), quando defende que os seres humanos são inconclusos e, assim, vivem em um permanente movimento em busca do *ser mais*. A inconclusão do ser, próprio da natureza humana, quando consciente, gera a necessidade de uma educação compreendida como um *quefazer* permanente. Assim, não haveria educação se homens e mulheres fossem completos. São seres na busca constante de *ser mais* e descobrem sua inconclusão porque são capazes de fazer uma autorreflexão. Para Freire, essa é a raiz da educação, pois consiste em uma busca realizada por um sujeito, que é o sujeito de sua própria educação.

De acordo com Freire (1987), a busca do *ser mais* não pode se dar no isolamento ou no individualismo, mas na comunhão e na solidariedade com os outros. Desta forma, o *ser mais* é uma atitude humanizadora e, por isso, Freire propõe uma pedagogia dialógica, como uma opção democrática do educador e como exigência da natureza humana. O diálogo entre educadores e educandos, e destes entre si, colabora para a aprendizagem, pois facilita a comunicação entre os diferentes sujeitos da prática pedagógica. Estes, como sujeitos do processo, estão em busca de *ser mais*, no sentido da construção de sua autonomia e emancipação.

Quando os sujeitos envolvidos na ação educativa se percebem na sua inconclusão e estão dispostos à busca por ser mais, já não encaram as *situações-limites* como determinantes históricos, que não podem ser confrontados, pois a criticidade e a percepção lhes dão a certeza de que estas *situações-limites* são uma fronteira entre o ser e o ser mais. Desta forma, nesta percepção "está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação" (FREIRE, 1987, p. 94).

A singularidade da alfabetização emancipadora na EJA ocorre na coletividade, na troca, no crescimento em grupo, na organização e no protagonismo dos educadores. Tendo como objetivo a transformação das estruturas sociais opressoras, a relação com

os outros contribui para a construção do *inédito viável*, para além das *situações-limite*, como diz Freire. O inédito viável, como palavra-ação e como *práxis*, objetiva a transformação do mundo (FREIRE, 1987). Assim sendo, o conhecimento do outro pode ser a força que conduz aos sonhos coletivos, a serviço da coletividade, a serviço da humanização.

A alfabetização para a emancipação estabelece forte ligação com o conceito de inédito viável da pedagogia freireana. Tal relação ocorre a partir do reconhecimento das *situações-limite*, que são os desafios enfrentados cotidianamente pelos seres humanos. Quando estes sujeitos reconhecem tais desafios como algo a ser superado e que necessita de luta por sua transposição, esta realidade passa a ser um tema-problema, ou seja, um *percebido-destacado*, necessitando problematização e superação. Transpor as *situações-limite* requer ações que construam inéditos viáveis, reconhecendo a realidade não como algo dado, mas como algo a ser transformado (FREIRE, 1999).

> O "inédito viável" é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um "percebido-destacado" pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade (FREIRE, 1999, p. 206-207).

A emancipação, desta forma, ocorre a partir da consciência da inconclusão do ser, da criticidade sobre a realidade e da construção de possibilidades para a mudança. Emancipar-se, neste sentido, requer a constituição da autonomia e da liberdade dos educandos, durante o processo educacional. Encontra-se na tomada de decisões, de responsabilidades e no ato político (FREIRE, 1998).

Diante das concepções propostas por Freire em sua pedagogia, questiona-se a escola oferecida aos sujeitos da EJA, com seus caminhos e descaminhos para a autonomia e a emancipação dos sujeitos que nela se encontram. Daí a necessária aproximação com a escola, não no sentido de prescrever receitas de alfabetização, mas na intenção de colaborar com as ações educativas e com a reflexão sobre a prática, contribuindo para práticas autorais e autônomas de educadores da modalidade, que reflitam sobre seu fazer pedagógico, de maneira individual e coletiva.

Os desafios que se colocam para uma formação docente crítica e transformadora da realidade na EJA

Na mesma proporção em que se observam os efeitos da falta de uma formação docente inicial para educadores que trabalham na EJA, as abordagens pedagógicas presentes na modalidade carecem de uma formação continuada mais direcionada para as especificidades que envolvem os processos educativos formativos humanos e de escolarização voltados para o seu público. Para além da realidade de trabalhador-estudante, que é central e marcante nestas histórias de vida, há a diversidade que é transversal ao universo dos educandos, há experiências, ritmos de vida, objetivos pessoais e incorporação de valores simbólicos próprios em jogo, que tornam desafiadoras as tarefas de direcionamento dos objetivos didático-pedagógicos relativos a uma proposta de percurso escolar concretamente voltada para eles. Esse conjunto de aspectos reúne fatores que normalmente pesquisadores e docentes da modalidade associam à necessidade de flexibilização de vários recursos, ações e fundamentos da educação aplicados à EJA.

A partir deste contexto, e lembrando ainda que as ações de planejamento pedagógico internas às unidades escolares são, em geral, impulsionadas por gestores que também compartilham da falta de formação docente inicial e continuada voltadas para as reais necessidades da modalidade, surge uma questão desafiadora para os educadores envolvidos, a saber: como superar um certo senso comum pedagógico que toma lugar em função da necessidade urgente e improvisada de corresponder às dificuldades e carências acumuladas na luta pelo direito à educação e no processo de escolarização da EJA? Como é de conhecimento geral, há poucos concursos docentes direcionados para a modalidade, com ementa, autores e tópicos de aprofundamento e estudos relativos ao cotidiano dela. Nesse sentido, o recrutamento acaba se dando por caminhos nem sempre traçados de forma intencional, planejada e, sobretudo, desejada. Dessa conjuntura desfavorável e que precisa ser superada, advém o que Di Pierro (2005) aponta como recorrente em:

> [...] mesmo após a promulgação em 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394, a cultura escolar brasileira ainda se encontra impregnada pela concepção compensatória de educação de jovens e adultos que inspirou o ensino supletivo, visto como instrumento de reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência. Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, *interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural*. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho (DI PIERRO, 2005, p. 1118, *grifo nosso*).

Di Pierro (2005) reúne, neste fragmento de texto, elementos-chaves para a formação docente em EJA tais como *valorização da cultura popular*, *reconhecimento dos saberes prévios dos educandos* e o *trabalho como princípio formativo humano*. Não se trata de meros conceitos ilustrativos, mas de potenciais conceitos elaborados a partir da ontologia do ser social dos estudantes da EJA, que, desqualificados, reproduzem a máxima do "jogar literalmente a água da bacia com criança e tudo", como ressalta Kuenzer (2016, p. 16). Ou seja, na busca pela superação de problemas, descarta-se também algo que é importante e não pode ser desprezado, algo que precisa ser enfrentado em duas dimensões presentes no trabalho docente na modalidade, a saber, no tempo de formação e no planejamento docente, previsto nas propostas pedagógicas de EJA em redes públicas.

Os centros de estudos (reuniões pedagógicas) representam uma conquista para os professores, pois é neste momento que ocorre a formação continuada em serviço, necessária ao processo de aprofundamento dos conhecimentos, à troca de experiências e estudos em torno de temas que são chaves para o fazer pedagógico. No caso do PEJA, os centros de estudos existem de forma prevista e garantida na carga horária docente do Programa, mas acabam se esvaziando de sentido e despertando pouco interesse, por vezes desmobilizando a atenção de educadores para a sua importância e finalidade, sendo totalmente flexibilizados e tomados por tarefas ineficazes, fragmentadas,

superficiais, esvaziadas do pensar coletivo, da prática reflexiva e dialógica. Assim, fica de lado, inclusive, o estímulo ao compromisso ético-político com os sujeitos educandos. Essa desmobilização reduz a prática docente à oferta de aprendizagem flexibilizada, de modo a formar indivíduos rapidamente para uma determinada finalidade, completamente relativizado o docente de seu papel como mediador do processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Atualmente, nas escolas, se percebe a ausência da *práxis* docente em favor da valorização de uma prática que deixa de lado a teoria, com um viés predominante teleológico ditado pelo mercado consumidor. Por outro lado, há também uma ausência sentida de um projeto maior, mais amplamente divulgado entre educadores e educandos de um projeto de país, realmente disposto e articulado para incluir como parte protagonista no processo o conjunto dos extratos da classe trabalhadora brasileira, mobilizando seus anseios e valorizando estes sujeitos sociais para a (re) construção da sociedade brasileira. Desse modo, o que se percebe é muito mais uma iniciativa voluntarista dos estudantes na busca de uma emancipação individual do que um sentimento de convocação para tarefas mais coletivas de participação e realização de projetos sociais politicamente intencionados a promover um outro momento na história das cidades, dos estados e do país.

Neste sentido, Freire afirma que a "[...] a 'revolução social' é o máximo de esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos, não importa qual seja a sua tarefa a cumprir" (FREIRE, 1987, p. 56). Nas palavras do educador, a perspectiva política e transformadora da realidade não pode prescindir de nenhum educando, pois não subestima a importância de cada colaboração individual.

Desse modo, a formação continuada docente em EJA necessita abranger tarefas que rompam com a burocratização escolar, devendo os docentes tomar para a si a tarefa de organizar no chão da escola, pedagogicamente, os seus centros de estudos, mas também indo buscar interlocutores locais e regionais, como as universidades, movimentos sociais etc. Neste sentido, é possível assumir um protagonismo a frente de

seu tempo individual e coletivo de planejamento para se integrar a projetos de pesquisa, receber, por exemplo, projetos de extensão nas dependências da escola, fazendo avançar aquilo que chamamos *formação orgânica e protagonista de educadores.* E, assim, estimular, por meio da troca de experiências e análise de conjuntura com os pares, a criatividade e a riqueza de caminhos para a valorização do seu fazer didático-pedagógico, de forma autoral, contextual e socialmente inclusiva, constituindo um movimento de uma força coletiva tal que sempre encontrará estímulos para os enfrentamentos necessários aos desafios econômicos, políticos, sociais, culturais, ambientais, cada vez mais avançados, impostos pelo capitalismo.

O desenho metodológico da pesquisa

A metodologia da pesquisa se deu por meio da realização de um estudo de natureza qualitativa, que privilegiou o contato direto com os sujeitos estudantes e professores da EJA, composto por observação de aulas e do espaço escolar como um todo. Tal observação pretendeu obter uma visão abrangente do cotidiano escolar, buscando recolher informações não só sobre atividades realizadas na sala de aula, mas também sobre a infraestrutura, o clima acadêmico e disciplinar da escola e a liderança pedagógica da gestão. Com relação à infraestrutura, foram observados o estado de conservação do prédio, as condições de funcionamento das salas de aula, a limpeza, a segurança e o estado de conservação dos equipamentos. Nas salas de aula, foram observados aspectos como a organização da rotina e do espaço, as atividades didáticas propostas, os materiais utilizados, as estratégias de mobilização e motivação, o apoio docente ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, a relação afetivo-social entre professoras e alunos, a interação dos alunos entre si e com as atividades escolares.

Também foi aplicado um questionário socioeconômico que buscou conhecer a caracterização sociodemográfica (sexo, cor, estado civil, naturalidade, religião etc.), Indicadores de renda e inserção no mundo do trabalho, Trajetórias escolares, relação com a escola e perspectivas para o futuro. E foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os estudantes e as professoras. O roteiro das entrevistas com os

estudantes intencionou conhecer suas motivações para a matrícula na escola da EJA, bem como as principais dificuldades que enfrentam e expectativas em relação à aprendizagem. Com as professoras, o roteiro buscou conhecer um pouco sobre a formação e trajetória profissional, sobre o planejamento das aulas, sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre as dificuldades enfrentadas no trabalho com a modalidade.

Tendo em vista a pesquisa na área da alfabetização, foi necessário que a metodologia apreendesse o aspecto qualitativo na medida em que tratou do cotidiano do espaço escolar em que estão inseridos os sujeitos da pesquisa. Os dados levantados consistiram em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos, pois os sujeitos, sendo jovens, adultos e idosos (professores e estudantes), falaram de sua realidade e de suas vivências.

Um dos critérios para a seleção da escola participante foi o oferecimento da modalidade EJA em diferentes horários (manhã, tarde e/ou noite). Outro critério foi a existência de, pelo menos, duas turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos na escola. Foi selecionada uma escola exclusiva de EJA, que oferece turmas de Ensino Fundamental (primeiro e segundo segmentos) em três turnos, na forma de ensino semipresencial, localizada na Zona Norte do Rio de Janeiro. A equipe da escola (gestores e professores) aceitou participar da pesquisa, que foi realizada durante todo o ano letivo de 2019.

A pesquisa contribuiu para compreender as principais dificuldades encontradas no processo de escolarização, tanto por estudantes, quanto pelas professoras. A escola teve uma excelente receptividade à pesquisa e, durante a sua realização, foram estabelecidos vínculos, na intenção de construir um ambiente seguro e propício para o levantamento de dados pertinentes ao estudo, sem a intenção de criticar o trabalho realizado, mas de pensar juntos em pistas de ação para a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Isso foi possível a partir da participação das pesquisadoras nas atividades escolares e do retorno dos resultados da pesquisa para a escola.

Alfabetização emancipadora e formação orgânica/protagonista dos educadores

Na escola pesquisada, foram observadas quatro turmas de alfabetização. Durante o período de observação, foram focalizadas as práticas pedagógicas das duas professoras regentes das turmas, a aprendizagem dos estudantes, a relação entre as professoras e os estudantes e as dificuldades encontradas no processo de escolarização. As aulas foram observadas durante um longo período, ao qual se seguiram os momentos das entrevistas. Além da sala de aula, outros espaços/momentos foram observados, como as atividades extracurriculares e a culminância de projetos didáticos.

De um total de 49 estudantes matriculados nas quatro turmas pesquisadas, 40 responderam ao questionário socioeconômico e 35 foram entrevistados. De acordo com os dados levantados pelo questionário, respondido por 26 mulheres e 14 homens, 29 estudantes tinham mais de 30 anos de idade e 16 se declararam pardos, 15 se declararam brancos e 9 se declararam pretos. Nota-se que, majoritariamente, são pertencentes a uma classe econômica de baixo poder aquisitivo, sendo a sua maioria formada por trabalhadores informais (13) e pessoas sem fonte de renda (11). Dos 40 respondentes, 11 nunca haviam estudado antes desta escola e 25 estudaram na infância, mas abandonaram a escola. E oito estudantes afirmaram que já haviam se evadido depois do ingresso nesta escola, mas retornaram.

A relação com o trabalho e com a escola apareceu muitas vezes nas falas dos estudantes. Reconhecemos, em suas narrativas, a busca por ser mais e o tensionamento com as situações-limite que encontram em suas histórias de vida. No relato abaixo, é possível identificar a relação direta entre a busca pelo estudo, a partir da situação enfrentada pela estudante no trabalho:

> [...] É um trabalho, mas é uma humilhação. Eu limpava o chão, o chão branco. E as minhas lágrimas estavam caindo no chão de dor e as pessoas pisando. Então, eu achei: isso daí pra mim foi a última gota d'água. Que eu falei: não, gente, eu tenho que estudar! Eu tenho que

> ser alguém na vida! Não é possível que eu vou ter que morrer sendo analfabeta. (Maria, 55 anos, estudante da EJA)[4]

Nesta fala, percebe-se a luta e o sonho da emancipação. As lágrimas expõem o sentimento de tristeza, vergonha e impotência. A reação transforma a utopia em conquista. O analfabetismo torna-se um percebido-destacado, enquanto a escola e a aprendizagem são possibilidades, inéditos viáveis que construirão sua autonomia e emancipação.

Observou-se, na unidade escolar, a pouca oferta de vagas para os estudantes e uma estrutura mínima de acomodação. Estas duas características demarcam a precarização do oferecimento da modalidade. Salas pequenas e pouco confortáveis, que não comportam mais de quinze pessoas, impedem que a escola amplie o número de vagas para os estudantes. Além disso, o ensino semipresencial, caracterizado por duas horas de aula por dia, com complementação de carga horária fora da escola (atividades não presenciais) é, na visão dos estudantes entrevistados, insuficiente para sua aprendizagem.

Diante desta realidade da escola, questiona-se o acolhimento aos sujeitos jovens, adultos e idosos em processo de escolarização. Embora essa escola seja um espaço exclusivo para a EJA, ainda se caracterizada por adaptações que não condizem com as necessidades, físicas e materiais, dos estudantes. Por outro lado, a relação próxima entre a escola e a comunidade se destacou positivamente. A escola é muito procurada por moradores do entorno e há, inclusive, lista de espera para matrículas. E há ainda, por parte da comunidade, apoio e participação nas atividades da escola.

Durante as entrevistas, observou-se a relação de afeto existente entre os estudantes e, também, para com a escola. Mas, principalmente, o sentimento de gratidão que revela o desconhecimento, por parte dos estudantes, da educação como um direito, pois frequentemente a reconhecem como um favor que lhes está sendo prestado. O fatalismo e a culpabilidade ganham foco nas falas ao relatarem os motivos pelos quais

[4] Os nomes verdadeiros dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios, para preservar o anonimato dos pesquisados.

não frequentaram a escola na infância: preguiça, falta de esforço, desmotivação etc. Questões sociais, políticas e econômicas não foram consideradas, constatando que há uma certa culpabilização individual em relação ao fato de não terem frequentado a escola antes, ou não terem concluído a escolarização.

Essa (auto)culpabilização está presente na maior parte dos relatos, que evidenciam a necessidade de uma educação/alfabetização para a conscientização política desses educandos. Enxergar a escola como a efetivação de um direito, na busca por ser mais e construindo caminhos para a autonomia, a libertação e a emancipação dos indivíduos é um importante instrumento de enfrentamento das situações-limites que excluem esses sujeitos de seus direitos, neste caso, do direito à educação.

Nessas entrevistas, ficou claro o quanto a escola é importante para os estudantes, como esperança de contribuição para a mudança em suas vidas profissionais, de melhores condições materiais e de subsistência e de mobilidade social. Suas trajetórias escolares são comumente marcadas pela evasão, repetência/reprovação e não aprendizagem, que resultaram no retorno à escola da EJA em outra fase da vida, carregada de esperanças em dias melhores.

As falas demonstram a contribuição da alfabetização para o reconhecimento de que os educandos são portadores de direitos. Entretanto, a gratidão demonstrada em relação à escola não pode significar a compreensão da ação educativa como um ato de benevolência dos educadores, mas como a reparação de um direito que lhes foi negado no passado, na infância, como previsto no Parecer CNE/CEB n. 11/2000 (BRASIL, 2000), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Desta forma, torna-se necessária uma reflexão sobre o papel da escola na EJA e sobre qual tipo de formação se espera para os sujeitos atendidos.

Em um processo alfabetizador que pretende garantir a emancipação dos sujeitos, é preciso problematizar a formação que lhes é oferecida, com base na valorização da leitura de mundo dos educandos, no reconhecimento da realidade e no caráter político da educação (FREIRE, 1987). Tal formação requer que os conteúdos da alfabetização estejam em comunhão com esses princípios e com as singularidades dos sujeitos, suas

histórias de vidas, suas culturas, suas trajetórias escolares, suas motivações, dentre outras especificidades.

As principais dificuldades encontradas pelos estudantes se expressaram em suas falas, tanto em sala de aula quanto nas entrevistas. Quando questionada sobre as motivações que a fizeram voltar a estudar, uma educanda respondeu assim:

> Pra aprender o que não aprendi em criança. Porque era muito trabalho, entendeu? Tinha que tomar conta dos animais. Tinha que trabalhar na enxada. A gente pagava o aluguel com trabalho, dos braços. Dava dois dias para o patrão. Aí, eu não tive tempo de estudar... Não tive tempo de estudar. (Rita, 67 anos, estudante da EJA)

A categoria *trabalho* esteve sempre presente na fala dos sujeitos entrevistados. Em alguns relatos, o trabalho foi o motivo que os afastou da escola, em outros, foi o motivo que os fizeram retornar à escola. Um dos estudantes, que trabalha vendendo biscoitos em uma via expressa, quando questionado sobre os motivos que o levaram de volta à escola, afirmou: "Tava achando a minha vida muito, sei lá... Eu quando saí da escola, eu sabia ler algumas coisas, aí depois, do nada, eu desaprendi a ler. Aí eu falei: vou voltar para escola de novo, é o único jeito. Aí voltei, voltei para a escola de novo. Tô aí, de novo" (Pedro, 20 anos, estudante da EJA).

Este relato aponta elementos importantes na investigação aqui realizada, pois demonstra a consciência sobre sua incompletude. O estudante reconhece que "desaprendeu", porque não consolidou sua alfabetização e enxerga a escola como o espaço desta aprendizagem. Em outros momentos da entrevista, fica claro que seu objetivo é a conquista de um emprego, com uma colocação formal no mercado de trabalho. A escola, para ele, é um instrumento na busca por ser mais.

Há uma esperança na escola, apresentada na fala dos estudantes, como um inédito viável capaz de imprimir mudanças na realidade dos indivíduos, embora nem sempre se perceba uma certeza da aprendizagem, como na fala desta estudante: "É aquilo, minha filha... Que nem tô falando pra você. O que eu quero é ler e escrever, o meu sonho é ler e escrever. É o que eu não sei. Se eu aprender a ler e escrever, tá ótimo. Mas eu vou continuar na escola, eu não vou sair" (Ana, 68 anos, estudante da EJA).

É importante observar que o retorno à escola não é um caminho fácil, ainda há muita luta a ser travada pelos sujeitos que se matriculam na escola, como por exemplo, a falta de valorização e apoio por parte das pessoas que convivem com os estudantes, como relatado pelo educando, a seguir:

> […] eu comento no meu trabalho. Assim: ó, eu tô estudando! Você tá estudando? Tô estudando. Eu saio daqui, amigo, chego em casa duas da manhã, três da manhã, seis horas tô acordado pra ir pro colégio. Eles ficam rindo da minha cara porque eu tô estudando, pensa que eu tô brincando. Tô estudando. Aí eu faço a minha letra lá bem feitinha, e eles ficam olhando assim. Aí na conta eles começaram: dá quanto? Como tu sabe? Tô estudando. Eles ficam assim, olham assim pra mim. E tu quer ser o que na vida? Eu digo, eu não sei, deixa eu estudar primeiro. Depois eu vou pensar o que eu vou querer ser na vida. É isso mesmo! (João, 57 anos, estudante da EJA)

Estar na escola em uma fase da vida que não é a infância significa enfrentar muitos preconceitos sociais e corresponde a mais uma situação-limite a ser combatida e tensionada pelos estudantes. Mas esta luta não precisa ser só dos estudantes, pois a escola e as políticas públicas educacionais podem valorizar esta inserção, de forma a legitimar o lugar deste sujeito na instituição, como sujeito de direitos e aprendizagens.

Com relação às principais dificuldades encontradas na prática pedagógica, as professoras entrevistadas apontaram a falta de uma formação específica para o trabalho com a EJA, principalmente no que se refere à metodologia utilizada nas aulas. Elas disseram que, como não tiveram formação inicial para o trabalho com a EJA, necessitam de formação continuada. Entretanto, os centros de estudos, que reúnem professores semanalmente na própria escola, ainda não se constituem como um espaço qualificado de formação permanente. Assim sendo, a prática pedagógica é marcada pela reprodução de atividades utilizadas no trabalho alfabetizador para crianças, pois é o que as professoras dominam, enquanto conhecimento docente para a prática pedagógica.

Nas classes de alfabetização, nota-se uma presença maior de estudantes idosos. Essa questão também é ausente na formação das professoras, apontada por elas nas entrevistas realizadas. Ainda é necessária uma atenção aos aspectos biológicos e culturais do envelhecimento que, ao mesmo tempo, observe as questões da aprendizagem, da memória e da qualidade de vida. Percebe-se que, para esses idosos, a

escola tem um papel socializador, mas eles carregam marcas em suas histórias de vida que, muitas vezes, necessitariam de acompanhamento psicológico e/ou assistencial, agregado ao atendimento escolar. Boa parte dos estudantes de idade avançada observados estão há alguns anos na escola, utilizando este espaço mais como um ambiente para a socialização do que para a aprendizagem de conhecimentos curriculares.

Nas observações das aulas, constataram-se alguns elementos que desafiam a construção de conhecimentos e de caminhos para uma alfabetização emancipadora. Dentre eles, percebe-se que o material utilizado pouco dialoga com a realidade dos estudantes e a abordagem pedagógica, em muitos momentos, não é contextualizada. As atividades propostas são marcadas por certa infantilização, inclusive pela linguagem utilizada nos enunciados e textos escolhidos. Os materiais utilizados, na maior parte do tempo, são folhas de atividades nas quais se observam exercícios de repetição, com textos fragmentados e que apresentam temáticas que não partem das vivências dos educandos, assumindo pouco sentido no cotidiano.

No diálogo com as professoras, foi apontado que faltam materiais concretos para um trabalho voltado para a faixa etária dos sujeitos atendidos. Para elas, deveria haver mais objetos, jogos e propostas sensoriais disponíveis para os estudantes e que colaborassem com o processo pedagógico. Há um livro didático, entretanto, não há exemplares para todos os alunos, o que desfavorece a utilização do material. Quando as professoras querem utilizar alguma atividade do livro, têm que fazer cópias das páginas escolhidas.

Predominantemente, o método utilizado para a alfabetização é o silábico. Contudo, tanto nas observações quanto nas entrevistas, percebe-se que falta um embasamento teórico, por parte das professoras, que justifique a escolha deste método. Além disso, não se observa uma relação entre os conteúdos trabalhados nas aulas e os conhecimentos prévios que os estudantes trazem para o espaço escolar. Pode-se inferir que tais professoras trabalham com a reprodução daquilo que realizavam com as crianças, antes de serem professoras da EJA.

Reconhecemos, nas lacunas da formação inicial e continuada, a necessidade de ações que se pautem pela troca de experiências entre educadores e pela constituição de parcerias com outras instâncias, como as universidades, no sentido do alcance de uma formação que corresponda à compreensão das especificidades dos sujeitos da EJA e de suas demandas em relação à aprendizagem.

Conclui-se, portanto, a partir dos resultados da pesquisa, que os caminhos possíveis para uma alfabetização emancipadora passam pelo investimento na formação docente continuada e por práticas que reconheçam as singularidades dos educandos. Desta forma, a escola poderá contribuir para a autonomia, a liberdade e a emancipação dos sujeitos da EJA na intenção da construção de inéditos viáveis para a transformação da realidade.

Considerações Finais

A pesquisa realizada se aproximou da prática pedagógica na EJA e conseguiu reconhecer algumas das principais dificuldades enfrentadas por estudantes e professores. Contudo, tais dificuldades necessitam ser problematizadas na tentativa de sua superação. Reconhecer as histórias de vida dos estudantes que chegam à modalidade, suas motivações, suas trajetórias escolares e seus conhecimentos prévios são ações fundamentais da escola. Ao mesmo tempo, a necessária compreensão do que significa a alfabetização e quais são as demandas da alfabetização pelos sujeitos da EJA, como elaboração do sistema de escrita alfabética, com uso da leitura e da escrita em suas relações com o mundo e com os outros, são primordiais para que ocorram aprendizagens significativas. Além disso, tanto educadores quanto educandos precisam refletir sobre o processo de aprendizagem, no sentido da valorização do fazer pedagógico, voltado à realidade que se apresenta na modalidade.

Dentre as principais conclusões da pesquisa, destaca-se a necessidade de uma formação docente orgânica protagonista como alternativa para uma formação continuada que alimente a *práxis* docente alfabetizadora na EJA. Os resultados mostram

que as professoras não tiveram acesso à formação inicial para a EJA e a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e/ou pela escola ainda não é adequada para o enfrentamento dos desafios cotidianos.

Um apontamento da pesquisa diz respeito à necessidade de uma prática pedagógica contextualizada, que atenda às demandas do cotidiano dos sujeitos da EJA, reconhecendo-os como sujeitos de direitos. Falta ainda um olhar individualizado e, por outro lado, coletivamente mais concreto para os sujeitos atendidos, compreendendo como a prática pedagógica pode fazer sentido na construção de aprendizagens significativas. Ainda seria necessário um enfoque na formação humana e integral destes sujeitos, que privilegie tanto os conteúdos curriculares quanto sua autonomia e emancipação.

Para o enfrentamento dos desafios aqui apresentados e para uma formação orgânica e protagonista dos educadores, tornam-se cada vez mais necessárias ações que visibilizem a EJA para a sociedade e para os governos, retomando a importância da educação para esses sujeitos como um direito. Para tanto, temas como a evasão, a retenção, a inclusão efetiva dos estudantes e as dificuldades de aprendizagem necessitam ser problematizados. Além disso, torna-se essencial a busca pela superação destes desafios, por meio de iniciativas individuais e/ou coletivas, pela exigência de políticas intersetoriais e suas possibilidades em termos de mobilização de recursos para favorecer o acesso, a permanência e a aprendizagem significativa dos estudantes da EJA.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. *In:* LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA:* fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BARBOSA, Carlos Soares; SILVA, Jaqueline Luzia da. Reflexões sobre a destituição do direito à educação de jovens, adultos e idosos no Brasil no tempo presente. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, TO, v. 7, n. 19, p. 139-153, ago. 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3737 Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n. 11/2000.* Brasília: CNE: MEC, 2000.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA: Política Nacional de Alfabetização.* Brasília: MEC, SEALF, 2019.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de jovens de adultos no Brasil. Campinas: *Educação e Sociedade*, vol. 26, n° 92, out. 2005, p. 1115-1139. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNRg/abstract/?lang=pt Acesso em: 25 nov. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. VÓVIO, Cláudia Lemos; ANDRADE, Eliane Ribeiro. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil:* lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Josemar Guedes. Práticas dos professores alfabetizadores da EJA: o que fazem os professores, o que pensam os seus alunos? *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 29, n. 03, p. 177-198, set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/TnQ6FtmgHz6qtq3bKc3VyTq/?lang=pt Acesso em: 04 nov. 2021.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. Notas. *In:* FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança:* um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, Sérgio; SIQUEIRA, Filomena. Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*, Vitória, ES, v. 1, n. 2, p. 88-110, jul/dez, 2015. Disponível em: http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/81 Acesso em: 07 nov. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua* (PNAD Contínua) 2018. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/indicadores Acesso em: 03 jun. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. *XI ANPED Sul. Reunião Científica Regional da ANPED*. Eixo 21 - Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais. 24 a 27 de julho de 2016, UFPR, Curitiba/PR. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf Acesso em: 23 nov. 2021.

Recebido em: 29 nov. 2021.
Aprovado em: 09 mai. 2022.

*** Jaqueline Luzia da Silva** é Doutora em Educação (PUC-Rio). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UERJ, da área de Educação de Jovens e Adultos, do Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada (DEIC). Membro da Direção Colegiada do Fórum/EJA-RJ.

E-mail: jaquelineldasilva@gmail.com

Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7164-9542

**** José Carlos Lima de Souza** é Doutor em História Social (UFF). Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UERJ, da área de Educação de Jovens e Adultos, do Departamento de Estudos da Educação Inclusiva e Continuada (DEIC). Professor de História e Geografia atuando no Programa de Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. Membro da Direção Colegiada do Fórum/EJA-RJ.

E-mail: jocaliso@uol.com.br

Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2729-593X

*****