

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

JOANA ZAVAN PINHEIRO

**EJA – ANOS INICIAIS: UM PERCURSO AUTORREFLEXIVO SOBRE A
DOCÊNCIA**

CAMPINAS

2026

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

JOANA ZAVAN PINHEIRO

**EJA – ANOS INICIAIS: UM PERCURSO AUTORREFLEXIVO SOBRE A
DOCÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

CAMPINAS

2026

Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI
Gerador de fichas catalográficas da Universidade PUC-Campinas
Dados fornecidos pelo(a) autor(a).

P654e

Zavan Pinheiro, Joana

EJA – ANOS INICIAIS: UM PERCURSO
AUTORREFLEXIVO SOBRE A DOCÊNCIA / Joana Zavan
Pinheiro. - Campinas: PUC-Campinas, 2026.

155 f.

Orientador: Elvira Cristina Martins Tassoni.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação
em Educação) - Faculdade de Educação, Escola de Ciências
Humanas, Jurídicas e Sociais, Pontifícia Universidade Católica
de Campinas, Campinas, 2026.

Inclui bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Narrativas autobiográficas.
3. Alfabetização e letramento.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS, JURÍDICAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO*
SENSU EM EDUCAÇÃO

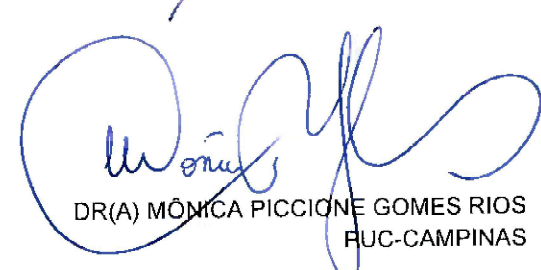
JOANA ZAVAN PINHEIRO

**EJA – ANOS INICIAIS: UM PERCURSO
AUTORREFLEXIVO SOBRE A DOCÊNCIA**

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 18 de junho de 2026.


DR(A) ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
Presidente (PUC-CAMPINAS)


DR(A) MÔNICA PICCIONE GOMES RIOS
PUC-CAMPINAS

Documento assinado digitalmente



MARCIA REGINA DO NASCIMENTO SAMBUGARI
Data: 19/06/2026 09:57:58-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

DR(A) MARCIA SAMBUGARI
UFMS

Dedico este trabalho aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, que, entre silêncios interrompidos e palavras conquistadas, me ensinam diariamente sobre resistência, esperança e reinvenção da vida.

Aos meus pais, que atravessaram os anos da ditadura sem abandonar a coragem e, com seus gestos e escolhas, me ensinaram a olhar o mundo pela lente da consciência de classe, compreendendo que a miséria e a desigualdade ainda silenciam tantos corpos e histórias em nosso país.

À minha filha Naia, presença de afeto e horizonte, que sustentou meus caminhos mesmo nas ausências, nos cansaços e nos dias em que escrever também significou resistir.

Agradecimento

Agradeço aos estudantes da EJA, parceiros desta caminhada, pelas palavras compartilhadas, pelos gestos cotidianos e pela confiança construída no encontro pedagógico.

À minha orientadora, Profa. Dra. Cristina Tassoni, pela escuta cuidadosa, pelas provocações teóricas, pelo respeito ao meu próprio tempo de aprendizagem e, enfim, pela sensibilidade diante do percurso vivido nesta pesquisa.

Às professoras que compuseram banca desde a qualificação, Profa. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios e Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari, pela generosidade em compartilhar conhecimentos e sugestões para o aprimoramento da pesquisa.

Minha gratidão à Josiane Buzioli, diretora e parceira de ideal. Diante dos desafios diários da escola pública, seu apoio constante transformou minhas hesitações em ação e me deu a segurança necessária para seguir adiante.

Aos amigos e professores Rachel e Neude, referências na luta por um amanhã de justiça social. Agradeço pela sensibilidade diante das minhas ausências, pelas conversas acolhedoras e pela presença constante que me sustentou no período em que a escrita desta dissertação demandou meu isolamento.

À escola pública e à Educação de Jovens e Adultos, espaços onde sigo em direção aos inéditos-viáveis, aprendendo que ensinar exige compromisso, diálogo e humanidade.

Enfim, ao excelente grupo de docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/PUC-Campinas, que contribuiu para a minha formação. Obrigada!

Agradeço, ainda, o apoio da PUC-Campinas na concessão da Bolsa Reitoria que foi muito importante para a realização dessa dissertação.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, Pedagogia da autonomia, 2021, p. 28).

RESUMO

Esse estudo insere-se na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e desenvolve-se junto ao Grupo de Pesquisa Linguagens, Desenvolvimento Humano e Atividade Pedagógica, fomentando reflexões acerca da docência e da constituição profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem como eixo a análise do movimento de reflexão e transformação da trajetória de uma professora que investiga a própria prática. Ao retomar a história da EJA no Brasil, especialmente no contexto da redemocratização, problematiza-se a permanência de uma lógica neoliberal que, conforme analisa Paulo Freire, tende a reproduzir relações de opressão. Nesse cenário, defende-se a formação crítica docente como possibilidade de enfrentamento dessa lógica, destacando a centralidade da *práxis* — entendida como movimento de ação-reflexão-ação e da dialogicidade na constituição de práticas pedagógicas mais emancipadoras, capazes de reconhecer e valorizar os saberes dos educandos. A questão que orienta essa investigação é: quais movimentos de reflexão e transformação ocorrem no cotidiano da sala de aula e podem ser experienciados, compreendidos e narrados pela professora que pesquisa a própria prática? Assim, o objetivo principal dessa dissertação foi discutir o movimento de reflexão e de transformação das práticas pedagógicas da professora-pesquisadora da EJA, para desenvolver estratégias metodológicas que fortalecessem a experiência de ensinar e aprender nesse contexto. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem narrativa autobiográfica, que organiza o material empírico a partir de diários de campo produzidos no cotidiano das aulas, posteriormente reelaborados no gênero crônica, explicitando o movimento analítico. A análise dos dados fundamenta-se no referencial freireano, articulando os registros da prática às categorias teóricas, em um movimento interpretativo que busca compreender os sentidos atribuídos às experiências vividas, fomentando a reflexão sobre práticas pedagógicas que oportunizem trocas significativas, interesses e valores dos educandos. Os resultados evidenciam que o processo formativo dos educandos, bem como da professora que estuda sua própria prática, se constitui de maneira não linear, sendo atravessado por tensões, avanços e recuos. Além disso, observa-se que práticas pedagógicas ancoradas na dialogicidade, na valorização das experiências dos educandos e na reflexão crítica contribuem para a resignificação da prática docente na EJA. As discussões apontam, ainda, que tais práticas são potentes na construção de uma consciência mais crítica, capaz de tensionar a manutenção de relações historicamente estabelecidas, ancorando-se na esperança como possibilidade concreta de transformação.

Palavras-chave: Formação de professores; Autorreflexão; Narrativas autobiográficas; Práticas Pedagógicas; Alfabetização e Letramento.

ABSTRACT

This study is part of the research line “Teacher Education and Pedagogical Practices” and is conducted in collaboration with the Research Group on Languages, Human Development, and Pedagogical Activity, fostering reflections on teaching and professional development in the field of Youth and Adult Education (EJA) during the early years of elementary school. Its central focus is the analysis of the process of reflection and transformation in the career trajectory of a teacher who investigates her own practice. By revisiting the history of EJA in Brazil, particularly in the context of redemocratization, the study problematizes the persistence of a neoliberal logic that, as Paulo Freire analyzes, tends to reproduce relations of oppression. In this scenario, the study advocates for critical teacher training as a means of confronting this logic, highlighting the centrality of praxis—understood as a cycle of action-reflection-action—and of dialogicity in the development of more emancipatory pedagogical practices capable of recognizing and valuing students’ knowledge. The question guiding this research is: what movements of reflection and transformation occur in the daily life of the classroom and can be experienced, understood, and narrated by the teacher who researches her own practice? Thus, the main objective of this dissertation was to discuss the movement of reflection and transformation in the pedagogical practices of the teacher-researcher in Adult and Youth Education (EJA), in order to develop methodological strategies that would strengthen the experience of teaching and learning in this context. This is a qualitative study with an autobiographical narrative approach, which organizes the empirical material based on field diaries produced during daily classroom activities, later reworked into the chronicle genre, thereby making the analytical process explicit. Data analysis is grounded in the Freirean framework, linking practice records to theoretical categories in an interpretive process that seeks to understand the meanings attributed to lived experiences, fostering reflection on pedagogical practices that facilitate meaningful exchanges, interests, and values among learners. The results show that the formative process of the students, as well as that of the teacher who studies her own practice, unfolds in a non-linear manner, marked by tensions, advances, and setbacks. Furthermore, it is observed that pedagogical practices grounded in dialogicity, the valuing of students’ experiences, and critical reflection contribute to the reframing of teaching practice in Adult Education (EJA). The discussions also indicate that such practices are powerful in building a more critical consciousness, capable of challenging the maintenance of historically established relationships, grounded in hope as a concrete possibility for transformation.

Key-words: Teacher training; Self-reflection; Autobiographical narratives; Teaching practices; Literacy.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Panorama Geral da Revisão de literatura	59
Quadro 2: Visão geral da sala de aula.....	99
Figura 1: Cruzadinha.....	108

LISTA DE ABREVIATÖES

CAFe – Comunidade Acadêmica Federada

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério

EAD – Educação a distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENAP – Escola Nacional de Administração Pública

FUMEC – Fundação Municipal para Educação Comunitária

GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada

INAF – Indicador de Analfabetismo Funcional

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA-SP – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

MTST – Movimento dos Trabalhadores sem-teto

ONG – Organização Não-Governamental

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PT – Partido dos Trabalhadores

SUS – Sistema Único de Saúde

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESP – Universidade Estadual Paulista

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1. Memorial Reflexivo.....	10
1.1.1. Começando a entender os meus limites: Bolsonaro e um notável fracasso.....	21
1.2. Delineamento da pesquisa	24
2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENSÃO ENTRE CONCEPÇÕES ..	28
2.1. Paulo Freire	41
2.2. Sobre quem estamos falando, quando falamos sobre Educação de Jovens e Adultos?	46
2.3. Compreendendo cotidiano enquanto conceito	49
3. PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DOS ANOS INICIAIS: UM OLHAR PARA A LITERATURA	54
3.1. As primeiras aproximações do material bibliográfico	54
3.2. Os achados e as reflexões mobilizadas	58
3.2.1. As bases teórico-filosóficas para as práticas	59
3.2.2. Sobre o desafio da práxis	63
3.2.3. Práxis em ação	69
4. O MÉTODO: FAZER CIÊNCIA, MAS QUAL CIÊNCIA?	76
4.1. Azanha e a pesquisa em educação	77
4.2. A pergunta, as expectativas e o objetivo.....	79
4.3. As narrativas como instrumento metodológico.....	81
4.4. Porvir e devir	84
4.5. A perspectiva da pesquisa autobiográfica	87
4.6. A Parada ou a provisoriedade	91
4.7. O instrumento: diários	92
4.8. Procedimentos de análise	94
4.9. Minhas companhias diárias: os educandos	95
4.10. Como iniciamos.....	100
5. A PALAVRA E A ESCUTA: UM MERGULHO REFLEXIVO, TEMPO DE ESPERANÇA	105
5.1. Diário: o trabalho com as receitas	105
5.2. Crônica do Cotidiano: Receitas – começo, meio e meio.....	111
5.3. Diário: notas sobre Quarto de Despejo	116
5.3. Crônica do Cotidiano: Entre o silêncio e a palavra: uma crônica pedagógica na EJA a partir de Quarto de Despejo	129

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: o parto do “Eu”	141
7. REFERÊNCIAS	147

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se inicia com a apresentação de minha trajetória, na medida em que, ao tomar minhas próprias práticas pedagógicas como campo de análise, constituo-me como sujeito da investigação. Nesse movimento, esta seção está organizada em dois momentos: o memorial reflexivo sobre a trajetória da pesquisadora, como parte constitutiva do processo formativo que sustenta as discussões aqui desenvolvidas; e o delineamento da pesquisa em sua integralidade.

1.1. Memorial Reflexivo

O ano era 1979. Nascia em Joinville/SC uma menina que era fruto de uma inesperada união: um noviço atuante na pastoral operária e uma normalista militante de chão de fábrica, ambos do interior do estado de São Paulo. No mesmo ano o movimento sindical, apoiando-se na abertura política e final da ditadura militar, criava o Partido dos Trabalhadores (PT), uma oposição organizada e legítima para o reestabelecimento da democracia no país. Era um partido popular, de caráter progressista e meu pai, que ajudou na construção de sua carta de princípios lançou-se vereador, sem a vontade de vencer, mas compreendendo que a estratégica movimentação da sociedade civil era fundamental.

Castro e Cruz (2024) tecem uma análise interessante sobre esse momento de abertura democrática no país, reforçando que a sociedade esteve muito presente nesse processo, através de fóruns de debates e audiências públicas, que por diversos caminhos incentivava o monitoramento das atividades da nossa Assembleia Nacional Constituinte. Toda essa mobilização popular chegou para os meus pais em forma de engajamento sindical e reuniões de discussão político-partidária na nossa casa, quando eu era ainda de colo.

Minha mãe conta que eram comuns reuniões do partido dos trabalhadores em casa. Em Joinville, meu pai trabalhou em chão de fábrica e minha mãe tornou-se professora na creche. Meu nome, Joana Zavan Pinheiro remonta a Joana D'arc, mulher que atuou politicamente na Guerra dos Cem anos entre França e Inglaterra, intuída por visões divinas. Segundo minha mãe, o nome é uma referência à força opositora dos oprimidos. Em Joinville/SC e em grandes

cidades do Brasil, o clima predominante naquele momento ainda era de tensão. Entretanto, nas primeiras eleições livres pós ditadura, muitas cidades elegeram prefeituras do PT. Segundo Singolano Néspoli (2013) esse dado revela duas coisas importantes: o evidente descontentamento social com o regime da ditadura e a cadeia de efeitos que gerou na sociedade, e que o espaço de oposição ao conservadorismo, agora tinha dono: o Partido dos Trabalhadores.

O prefácio de Moacir Gadotti à 13ª edição de “Educação e Mudança” de Paulo Freire (1983) não teria passado despercebido pois é um autor que admiro. Entretanto me chamou a atenção a data em que assina: exatamente quando eu tinha um dia de vida: 07 de agosto de 1979. Eu estava na relativa paz de uma maternidade de Joinville/SC, enquanto ele vivia intensamente esse período de transição, na cidade em que moro, trabalho e escrevo esse estudo, Campinas/SP. Sua narrativa expressa nitidamente o que era o Brasil naquele momento e finaliza introduzindo a obra como um alento à rica história da educação no Brasil e imprescindível à educação para consciência crítica de forma a superar definitivamente o modelo político de exceção. Gadotti (1983) enfatiza que a educação não é neutra, e trabalha numa ordem classista, ou seja, numa sociedade marcada por desigualdades estruturais. Afirma ele que

A burguesia nacional reconhece os limites da conscientização que são os limites da própria consciência. E aqui ela tem razão: uma conscientização que partisse apenas do educador, limitada ao campo escolar, é insuficiente para operar uma verdadeira mudança social. A educação, e o papel do educador, não é só isso. Se houve tempo em que o papel do pedagogo parecia ser este, hoje, o educador, o intelectual engajado, cimentado com o oprimido, não pode limitar-se a conscientizar dentro da sala de aula. Deverá aprender a se conscientizar com a massa (Gadotti, 1983, p 12).

Gadotti (1983) molhou meus olhos e aqueceu meu coração com seus votos de esperança não só pela consolidação de um novo modelo político, mas pela instauração de um tipo de educador que se reconhece parte da massa. Parte da revolução, da mudança. Senti-me, recém-nascida, em seu colo.

O ambiente de esperança foi aos poucos esmorecendo e em um curto espaço de tempo, meus pais foram se afastando da política institucional, compreendendo suas limitações. Observaram que era fundamental se manter junto às bases populares. Por sua vez, Joinville já não oferecia mais mercado de trabalho. Com 7 anos de idade nos mudamos para Campinas em frente a uma

comunidade, onde vivo até hoje. Nesta comunidade, meus pais atuaram e atuam ainda. Naquela primeira década de reabertura política, crianças de 5 a 8 anos passavam em frente de casa cheirando cola de sapateiro. Minha mãe explicava que era para enganar a fome. Isso é uma recordação triste das consequências da ditadura.

À época, ingressei numa pequena escola estadual do bairro. Encantei-me com minha primeira professora e fui rapidamente alfabetizada. Em casa, fazia tarefas escolares e domésticas, brincava na rua e convivia com o povo, que meu pai chamou mais tarde de “oprimido”. Terminada a antiga oitava série, sempre na mesma escola, entrei no Cefam (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério) por mediação de uma excelente professora. Nessa proposta, os estudantes de magistério recebiam uma bolsa de estudos no valor de um salário-mínimo e o curso era em tempo integral. Eu não queria ser professora, na faixa entre 14 e 18 anos, imaginava que professora sempre lecionava para crianças e lidar com elas e suas demandas, parecia-me caótico – o estágio confirmou isso! Entretanto, receber um salário ainda tão jovem representou um bom incentivo a prosseguir.

No Cefam meu raciocínio crítico atingiu imenso expoente, com aulas de história, política, metodologias, trabalhos de campo e... passeatas! Muitas passeatas! Estávamos então em 1995 e no ar ainda pairava o cheiro do movimento dos caras-pintadas, que havia feito enorme pressão para retirar o presidente Fernando Collor de Mello do poder. Nossa moeda, o real, se fortalecia com o presidente Fernando Henrique Cardoso, provando que o legado de Fernando Collor de Mello não tinha sido um fracasso total – uma vez que o Fernando Henrique havia sido ministro da fazenda de Collor. Na cidade de Campinas a União dos Estudantes, UNE se movimentava pelo “passe-livre” e os estudantes se envolviam pela reforma agrária junto a passeatas do MST e por moradia com MTST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra e Movimento dos Trabalhadores sem-teto, respectivamente.

Concomitante com o magistério, fiz diversos cursos de inglês e era aluna aplicada. Assim que me formei, fui dar aulas numa escolinha bilíngue bastante elitizada de Campinas e me indignava com a desigualdade social abismal que havia entre minha família e as famílias que tinham seus filhos matriculados nessa escola. Minha primeira turma tinha 12 crianças entre 2 e 3 anos. Eu tinha uma

auxiliar e muitos espaços e materiais interessantes para envolver as crianças. Fui uma boa professora porque tinha boas referências, apoio pedagógico, tempo de preparo de aulas e discussão de casos.

Eu tinha muita vontade de estudar psicologia, mas a Unicamp – Universidade Estadual de Campinas – não tinha, como ainda não tem, o curso. Eu mirava a USP, Universidade de São Paulo e tinha noção de que precisaria fazer cursinho pré-vestibular. Meu sonho em estudar numa Universidade pública não se relacionava a status, minha família nunca teve essa preocupação. Eu queria poder utilizar a vaga que era meu direito: de quem vive na periferia, estudou em escola pública a vida toda e acredita em justiça social. Os impostos que pagamos deveriam ser revertidos na ocupação dessa vaga. Para concretizar esse sonho, eu saí da escolinha bilingue. Precisava estudar o dia todo e conforme eu amadurecia, uma situação de abusiva exploração ia se mostrando aos meus olhos. Apesar de receber um salário acima do piso, o ambiente da escola foi revelando mazelas que me indignavam: cobravam cada vez mais performance para os pais, alimentavam um clima de competitividade entre os profissionais e impunham burocracias cada vez maiores e sem relação com o fazer pedagógico!

Quando fui pedir demissão justifiquei ao norte americano que me contratara – o dono da escola, que nenhuma professora ali poderia ter uma família para sustentar pois o salário era pouco frente ao tempo que trabalhávamos em casa para dar conta de suas demandas. Por isso eles teriam sempre pessoas muito jovens e sem experiência, que utilizariam aquele espaço provisoriamente, para se estabelecer no campo nos primeiros anos de formação. Ele ficou estarecido com minhas colocações.

Em 2001, ano que comecei a fazer cursinho, inscrevi-me em um concurso público para professores. Era um concurso para ser docente na Educação de Jovens e Adultos, na Fundação Municipal para Educação Comunitária, da Prefeitura de Campinas, com jornada de 16h/a semanais, na EJA, Educação de Jovens e Adultos. Escolhi essa modalidade porque eu tinha retomado minha antiga aversão pelo trabalho com crianças e, naquele momento, tinha confirmado que era um trabalho físico enorme, que envolvia gerir diariamente uma espécie de caos e eu não tinha perfil para isso. Outra justificativa para a escolha, era a reduzida carga horária, que se encaixaria bem na rotina de vestibulanda. À época

eu não tinha consciência de que a Educação de Jovens e Adultos tinha um caráter de trabalho de resgate de direitos fundamentais tão importante para romper com os ciclos de exploração e sofrimento das camadas desfavorecidas. Logo tive a oportunidade de localizar-me numa privilegiada trincheira de militância e hoje compreendo que a partir deste lugar eu teria muito a contribuir, mas ainda mais a aprender.

Na apostila para o concurso, comprada sem muita consciência, conheci Paulo Freire e foi amor à primeira vista! Não me lembrava de tê-lo conhecido no magistério. Lemos muitas coisas boas, mas não sei se lemos ele. Na apostila fui compreendendo que afinal estava encontrando meu lugar na educação, pois a EJA é acima de tudo um espaço para oposição à ingenuidade que nos conduz a uma vida de aceitação da segregação e desigualdade social.

Minha classificação no concurso deixou-me na lista de espera por dois anos. Ao longo desse tempo, fiz de cursinho pré-vestibular e adquiri muitos conhecimentos interessantes e que são úteis até hoje para fundamentar minhas aulas de ciências, história ou geografia como professora polivalente na Fumec – Fundação Municipal para Educação Comunitária – cenário em que se desdobrarão as reflexões desse estudo¹.

Após dois anos de cursinho, abri duas outras possibilidades de curso além da psicologia na USP – Universidade de São Paulo. Prestei também as provas para o curso de Bacharel em Linguística na Unicamp – Universidade Estadual de Campinas – e o curso de Ciências Sociais na Unesp, Universidade Estadual Paulista. Passei nesses dois últimos. Era hora de abandonar o sonho de cursar psicologia.

No mesmo ano que passei no concurso da Fundação Municipal para Educação Comunitária (Fumec) em 2002, iniciei o curso de Bacharelado em Linguística da Unicamp. Em poucos meses, aos 22 anos eu já odiava o Bacharelado, extremamente técnico, e iniciava uma história de amor por meu novo trabalho como alfabetizadora de jovens e adultos! Só me mantive no curso de Linguística porque havia sido muito difícil ingressar e eu só trocaria por Psicologia, que não tinha na Unicamp. Devo frisar que nunca cogitei Pedagogia porque apesar de muito bom, meu magistério não me deu muitas ferramentas

¹ A Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP oferece a EJA anos finais do Ensino Fundamental e a Fumec é responsável pelo oferecimento dos anos iniciais.

práticas de trabalho, minhas colegas pedagogas só sabiam falar de política, não tinham muito domínio de conteúdo escolar, aquele que eu adquiri no cursinho vestibular. Eu me questionava: afinal, pedagogo estuda o quê? Didática? Daí ele aprenderia a dar aulas, mas as crianças precisavam aprender conteúdos! Professor de biologia dá aula de ciências. Professor de matemática, dá aula de matemática. E o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental enfrenta o desafio de aprender conteúdos essenciais de várias áreas do conhecimento, para poder ensiná-los. No meu imaginário povoava a ideia de um saber superficial e, ainda de desprestígio da profissão e de insegurança financeira. Para corroborar esse imaginário, que hoje compreendo ser uma construção sociocultural bem mais complexa do que se dá a ver, os professores da Fumec nas reuniões pareciam sempre irritados com as políticas públicas para educação. Lembro-me de uma diretora nesse primeiro ano de Fumec que nos pedia paciência pois os políticos cumpriam mandatos de 4 anos, mas nós permaneceríamos atuando – como um alento de esperança por tempos melhores. Em Campinas/SP tínhamos uma exceção no executivo, após a morte do então prefeito Antônio da Costa Santos do PT, assumiu sua vice Izalene Tiene, ambos do PT. A Izalene fazia parte de um círculo de amigos dos meus pais. Esse governo foi uma exceção diante da história política da cidade de Campinas, que esteve sempre próxima a governos de conservadores. Consta no Regimento da instituição, que o cargo de presidência da Fumec será sempre ocupado pelo secretário de educação, que no quadriênio do mandato Antônio Costa Santos/Izalene Tiene foi a professora e pesquisadora da Unicamp Corinta Maria Geraldi que desenvolvia estudos ligados às áreas de linguística aplicada, alfabetização, formação de professores e ensino da leitura e da escrita.

É importante destacar que no cenário político federal, em 2003 Luís Inácio Lula da Silva do PT, finalmente venceu as eleições presidenciais no Brasil. Apesar de ter alçado o poder por coalisões políticas que eu reprovava, fiquei muito esperançosa num Brasil mais justo. Del Priore e Venancio (2010, p. 293) analisam que a eleição de Lula “não é a ascensão de um indivíduo isolado, é a ascensão da geração revolucionária de 1960”.

Animada com a EJA, eu buscava aplicar os princípios de Paulo Freire em minhas aulas, questionava os programas de televisão, propunha discussões sobre situações que os alunos viviam no bairro ou no trabalho, e convidava

amigos da Unicamp para palestrar sobre temas que eu não tinha muito domínio, como desemprego ou violência. Às segundas-feiras sempre tínhamos o Círculo de Cultura, que daria material para desenvolvermos ao longo da semana. No recesso de julho desse primeiro ano de docência, fiquei duas semanas num acampamento do MST, Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, com o Diretório Central dos Estudantes da Universidade e foi um alimento para a alma. Fui às aulas de EJA dentro do assentamento e observei a condução de aulas dialógicas: aulas baseadas na interlocução em que todos eram motivados a participar. Retornei ainda mais animada para mudar o mundo com as aulas na EJA.

O PT finalmente estava no poder, mas no curso da história, para quem reside e trabalha nas periferias, as mudanças são lentas. Políticas de redistribuição são importantes, mas pontuais. Com 24 anos de idade, eu tinha sede e não queria só um gole de água. Queria justiça no nível estrutural: nível em que a segregação e a desigualdade se diluíssem no curso de uma gestão. Del Priore e Venancio (2010, p. 295) situam esse momento da história como frustrante, de fato.

O programa econômico herdado do governo anterior em larga medida é mantido. No poder o Partido dos Trabalhadores inicialmente convive com elevadas taxas de desemprego. A obrigatoriedade do pagamento anual de juros sobre a dívida pública atinge valores de 145 bilhões de reais. Em 2003 outras medidas confirmam a tendência moderada então predominante, como o reconhecimento dos contratos de venda de empresas estatais ao capital internacional e a concessão de tímido aumento do salário-mínimo, não incluindo nela as perdas registradas nos anos anteriores.

Os autores destacam ainda que os críticos progressistas viam incoerência no modelo de aprofundamento de uma política de exportação agrária em relação ao cenário de fome que havia no Brasil.

Quando vivemos o momento do curso dos acontecimentos é impossível avaliá-los à luz da história, como hoje podemos fazer. Naquele momento de grandes expectativas frustradas com o PT, eu não sabia como ler os acontecimentos. A globalização vinha se tornando o braço cultural do capitalismo, sob a égide do consumo. O capitalismo metamorfoseado em neoliberalismo vinha pautar a economia, embora o governo assumisse algumas medidas que o tensionavam. Paro (1999), ao evidenciar que no sistema

capitalista o mercado se autorregula demandando redução do Estado, demonstra também que essa liberdade do mercado vai incidir nas relações sociais, determinando, portanto, que o neoliberalismo não é só uma abordagem da economia, mas uma carta de valores socioculturais que tende a retroalimentar os interesses do próprio mercado. A diluição da segregação social no nosso sistema não se deu sequer em poucos anos, como eu sonhei, nem mesmo com a ascensão de governos progressistas. Essa segregação não se dará no sistema neoliberal, porque ela é seu meio e seu fim. Parece que se passou uma vida para que eu compreendesse esse fel.

Os governos anteriores de Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) desenharam uma política econômica declaradamente neoliberal, como afirmam Del Priore e Venancio (2010). O novo programa econômico, entretanto, não interrompe essa tendência.

Fiquei 11 anos na minha primeira sala de EJA, num bairro violento e periférico próximo a região da cidade onde eu cursava linguística. Lembro-me num final de ano que perguntei aos meus estudantes o que gostariam de aprender no ano seguinte. Não tive resposta. Era uma turma de 18 pessoas, homens e mulheres entre 30 e 60 anos. Reformulei: tem alguma coisa que vocês têm curiosidade? Responderam: você que sabe professora. Eu ainda insisti: No dia a dia de vocês, tem algum conhecimento que poderíamos explorar aqui para melhorar a vida? Do jeito que a senhora faz, está bom... responderam. Enfim, fui para casa preocupada com o fato de eles relegarem tamanha responsabilidade exclusivamente a mim. Como acontecia muitas vezes percorria os 30km de moto entre a escola e minha casa refletindo, avaliando. Nesse dia fui embora pensando em como me conectar com eles. Então passei no mimeógrafo três páginas com tópicos de conteúdos que poderiam ser abordados no ano seguinte. Trouxe para que eles assinalassem os que mais lhes interessavam. Tive uma difícil resposta: tudo! Eu aprendia a ser professora, sendo. Era difícil e solitário.

O curso de Linguística desmotivou-me bastante e afastei-me do mundo acadêmico assim que me formei, em 2006. Dois anos depois, devido ao incentivo para a progressão na carreira, fiz uma especialização em Educação de Jovens e Adultos pela Faculdade de Educação da Unicamp. Esse curso devolveu-me a

vontade de continuar estudando, mas neste momento, eu estava exercendo uma recente maternidade, que me ocupou amplamente nos dez anos seguintes.

Quando minha filha estava mais independente, recobrei o fôlego para me imaginar num mestrado. Além disso muitas inquietações estavam mexendo comigo. Apesar de menos prejudicial à população carente, da qual me sentia parte, eu estava insatisfeita com os governos progressistas do PT, atuantes entre 2003 e 2016. Por exemplo, a reforma agrária, que assentou famílias permanecia lenta. Del Priore e Venancio (2010, p.297) destacam a fala de uma das coordenadoras gerais do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) publicada na revista eletrônica Adital em 2009, afirmando na época que “Não houve muitos avanços concretos. O ritmo da criação de assentamentos está quase parado e não foram implantadas novas políticas para a industrialização dos alimentos e geração de renda nas áreas da Reforma Agrária”.

Uma impressão perseguia-me: a de que talvez eu pudesse fazer mais por meus alunos, nas discussões e propostas de sala de aula. Eu percebi que precisava refazer-me no nível pessoal e profissional. A essa altura já notara que esses dois aspectos, na nossa profissão são intrínsecos. Por exemplo, uma pessoa muito vaidosa pode sobrepor suas ideias às ideias dos alunos e isso é muito prejudicial para o processo pedagógico. Para cuidar do aspecto pessoal, eu fazia terapia desde os 18 anos – e dediquei muitas sessões às reflexões sobre ensinar e aprender com adultos. Com 30 anos de idade fui fazer uma formação para instrutora de Hatha Yoga, também num movimento de aprimoramento pessoal.

Esses movimentos ecoavam na sala de aula por meio de comportamentos mais maduros e respeitosos à cultura dos educandos. Por exemplo, uma vez eu dediquei uma aula a explicar que conversar com plantas não fazia sentido nenhum para que elas florescessem ou ficassem felizes. Em outra ocasião passei um bom tempo explicando a um aluno que um rato velho não se transformava em morcego – discussões que na camada mais funda eram oposições entre uma cultura baseada na ciência acadêmica e outra cultura baseada em crenças populares. Desacreditar de uma em favor de outra, foi uma briga que descobri ser inútil. Para se ruir uma crença precisamos construir suporte anterior. Além disso, precisamos de um objetivo que o justifique

profundamente. Eu só tinha minha própria fé na ciência e da forma como fiz por imaturidade, era como se eu estivesse propondo trocar uma crença por outra, pois a confiança na ciência dá-se num processo de assimilação sociocultural muito complexo, que eu vivi porque estudei a vida inteira. Hoje analiso essa minha abordagem como negativa por não reconhecer a cultura dos alunos – não que eu sugira que nos calemos, compreendo que eu não tinha acesso à internet, o acesso a informações era super fracionado e estratificado. Mas penso que hoje eu não faria uma oposição ferrenha às crenças tão diferentes das minhas, como procuro não fazer mais. Acredito que um clima saudável de construção do conhecimento merece que se problematize com cuidado.

Pelo sentimento de estar tão isolada na minha prática e já carregar comigo esse tipo de reflexão, disponibilizei-me para trabalhar com formação de professores na Fumec em 2012, mesmo ano em que terminei o curso de formação em Yoga. Nessa época, escrevi um projeto para qualidade de vida dos docentes, cujo método era a prática de Hatha Yoga. Uma abordagem que partia da corporalidade em direção a ampliação da consciência de si e depois, para um trabalho de desenvolvimento da concentração via respiração, que poderia auxiliar seus alunos no dia a dia. Foi bálsamo para as professoras, a maioria estressada. Cheguei a ter três turmas grandes.

A ampla adesão de professoras a essa formação mostrava-me que as elas estavam esgotadas. Traziam muitas angústias por formações anteriores que não apresentavam novidades, ou eram muito teóricas. A proposta da formação era associar a prática de Hatha Yoga à leitura e discussão de artigos que embasassem o trabalho de articulação entre mente e corpo para compreendermos a importância de levar algumas dessas vivências para nossos alunos. Os feedbacks recebidos eram animadores. A formação durou três anos. Quase dez anos depois, em 2020, a Fumec ofereceu-me a coordenação de um novo curso para professores que levantaria elementos pedagógicos para compor a escrita de uma diretriz curricular. O tema era desafiador e de imediato deixava-me reticente acerca dos caminhos que a EJA estava tomando em Campinas: Metodologias Ativas! Entre os estudiosos da EJA não havia quem confiasse nessa metodologia, considerado por muitos educadores com os quais convivo, uma estratégia de viés neoliberal. Ainda assim era possível reconhecer um aspecto positivo: a defesa da autonomia do aluno. Não era exatamente uma

novidade. Na teoria freireana já tomávamos essa perspectiva como basilar. Claro que queríamos um aluno proativo, mas o cenário cotidiano era cruel: nossos estudantes chegavam exaustos e com a expectativa da escola que não puderam frequentar, que lhes havia sido negada. Uma escola em que a professora ocupava espaço central, transmitiam conhecimento e eles eram expectadores. Uma escola tradicional.

No cotidiano eu e minhas colegas sempre tentamos balizar essa expectativa dos estudantes com aspectos freireanos como diálogos, valorização da realidade deles e horizontalização de saberes. Então ocupávamos a frente da sala, propúnhamos temas (colhidos em conversas com eles mesmos), e eles eram incentivados a se posicionarem e refletirem sobre os temas. Suas demandas eram ouvidas e incrementávamos nosso plano de aula a partir das necessidades que eles traziam nas rodas de discussão.

Subjaz às Metodologias Ativas, a Teoria do Pensamento Complexo de Edgar Morin (2005), obra monumental escrita entre 1977 e 2004. Mas as Metodologias Ativas como vêm sendo concebidas no Brasil de maneira geral envolvem o protagonismo do aluno pensado como criança, que tem tempo e muita curiosidade, acesso à internet e uma família que dá suporte. Muitas medidas dessa metodologia revelam a articulação teoria-prática que podem ser depreendidas do conceito de práxis de Paulo Freire. Entretanto na prática, pressupõe ambientes diferenciados na escola, por exemplo com oficinas práticas de marcenaria ou elétrica para estudar os fenômenos da natureza, pressupõe ainda estudantes curiosos que realizam suas próprias pesquisas e apresentam de forma sistematizada para a turma. Não sei se os defensores das Metodologias Ativas no geral ou para EJA imaginam que nossos alunos, ocupados em sobreviver, tiveram pouco tempo para desenvolver sua curiosidade ao longo das muitas violências que viveram ao longo da vida, desde o momento em que precisaram largar o brinquedo para ir ajudar com a sobrevivência de seus familiares! Além da curiosidade, outro motor das Metodologias Ativas é a criatividade e a aderência a sistemas tecnológicos tanto de software – programas e aplicativos, quanto de hardware na construção de aparelhos.

Bem... essa formação foi desafiadora e durou somente um ano. Ano que evidenciou minhas ideologias acerca de educação e a necessidade de fortalecer meu cabedal teórico para poder discutir essas questões para além do senso

comum. Então comecei a desconfiar, ainda que tardiamente, que a Educação era uma área mais complexa do que imaginava, e poderia sim elucidar conceitos, auxiliando a prática. Foi em 2021 que prestei mestrado pela primeira vez. Não passei. Fui fazer uma segunda graduação: Pedagogia em formato remoto EAD, pois avaliava que seria importante ter essa base para fazer um mestrado. Foi um curso muito interessante, li autores inspiradores para além de Paulo Freire, como Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, Cagliari, Constance Camii, Cipriano Luckesi, Esteban. Minha ideia era repensar minha prática e preparar-me para o mestrado. A Pedagogia foi um importante caminho e desconstruiu muitos preconceitos.

1.1.1. Começando a entender os meus limites: Bolsonaro e um notável fracasso

Pouco antes de 2022 um complexo incomodo estava a instaurar-se na minha percepção de mundo e de educação. Voltemos ao particularmente catastrófico 2018.

O mestre Paulo Freire dizia que a educação de jovens e adultos era potente catalizador de importantes transformações sociais. Após 15 anos prestando serviço como docente na EJA, no ano de 2018 vi subir ao poder executivo federal o então deputado da extrema direita, Jair Messias Bolsonaro e lamentei essa derrota dos progressistas como uma derrota pessoal e profissional. Há anos eu não falava de racismo, machismo ou homofobia – crimes que o deputado eleito presidente cometia corriqueiramente em comícios e entrevistas. Acreditava que eram temas superados, vivia no que tem sido chamado de bolha ideológica e não estava de fato ouvindo meus alunos – talvez eles estivessem alertando-me por meio de suas falas espontâneas, afinal esses temas, alicerçados pela extrema direita brasileira como “o politicamente correto”, estavam sendo soterrados por uma pauta de costumes moralista e por vezes até violenta. Esse novo contexto político me fez desconfiar que eu estava surda, apática e em alguma medida apartada de minhas antigas convicções.

Rubem Alves (1999) escreve sobre essa surdez docente, um problema de *escutatória* segundo ele. Opondo-se a ideia de oratória, o neologismo que Alves (1999, p. 67) cria refere-se a um ouvir qualificado, essencial para a docência e no geral, pouco desenvolvido. O autor ironiza que “nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil da nossa arrogância e vaidade: no fundo,

somos os mais bonitos”. Entretanto em 2018 eu ainda não estava pronta para ouvir com qualidade. Hoje entendo que escutar é dar ao outro o poder da palavra e um lugar de existência frente a você. É conceber num outro nível, que o outro importa.

Mais que vaidade, a dificuldade de escutar meus alunos tinha também um caráter defensivo. Tive uma professora de psicanálise na minha primeira graduação, em Linguística, que disse uma vez que temos diversos orifícios em nosso corpo que visam conectar o dentro e o fora. Porém somente um nos torna vulneráveis, quase reféns do outro. Um orifício que não possuí musculatura e, portanto, não podemos fechar: os ouvidos. O outro não só importa como ele pode ser perigoso, suas palavras podem desafiar nossas verdades, nosso controle. Pode tornar-nos vulneráveis.

Pensando de novo em retrospectiva, porque hoje estudo Educação a partir da metodologia narrativa, o outro nessa perspectiva não é um objeto de estudo apartado da pesquisa, mas um sujeito-narrador, que ao narrar assume protagonismo literário e torna-se coautor. O outro nos revela histórias. O outro nos revela. Validando a experiência humana como complexa de fato, esse tipo de pesquisa coloca as relações como eixo central a ser observado. A interdependência eu-outro desafia a constante reflexão sobre os movimentos da minha posição como pessoa, professora, pesquisadora e aprendiz. O outro pode ser espelho de alegrias ou máculas, mas sempre é algo do eu e do si, formando um nós... por vezes embolando num nó. Na escrita narrativa perseguimos desfazer os nós e recriar “o nós”: eu-outro. Ensinar, aprender e pesquisar exige escuta. Mas isso só descobri em 2025, no mestrado.

Voltemos a 2018 com Jair Bolsonaro. Muitas comunidades religiosas vinham bradando contra as identidades de gênero não heteronormativas e provavelmente com uma escuta mais afiada eu poderia ter ouvido tais brados. Discussões como estratificação social e miséria, violência contra a população negra, identidade de classe ou gênero e outras, não emergiam e não eram provocadas na sala de aula, afinal o público de idosas da minha turma de 2018 não trazia esses desassossegos na monótona ordem cotidiana. Então esses temas foram sendo tomados como consensuais, como dados. Fui tornando-me ingênua nos 15 anos de docência. Meus silêncios não eram neutros, eles fortaleciam uma visão de mundo, e eu, por pouco provocar e pouco ouvir, tinha

silenciado minha indignação. A própria estrutura da Fumec tornara-se cada vez mais institucionalizada e distante dos valores da população carente, fornecendo livros e jogos descontextualizados, nos soterrando com demandas burocráticas. Subliminarmente nos culpabilizando pela demora na alfabetização dos educandos, demandando o trabalho em quantidade de conteúdos, cobrando que buscássemos mais alunos para ampliarmos o número de educandos nas salas de aula, e queriam que evitássemos a todo custo a evasão. Uma estrutura institucional que ia se engessando a cada ano e parecia distante da esperança em nos auxiliar a construir um mundo mais justo. Tudo cru. Cruel.

Minha letargia cresceu de 2012 até 2018. Com a escalada do chamado bolsonarismo, movimento em que a extrema direita relativizava o politicamente correto, criticando sem bases sólidas, toda a sorte de temáticas que eu dera como superadas; fui sentindo-me indignada. Alguns alunos perderam o auxílio do Bolsa-família, o MST era pintado como terrorista, a compra de armas foi liberada. O desassossego deflagrado com a emergência da extrema direita revelou-me que os consensos não estavam dados, e era preciso ter politizado as discussões a fim de garantir que mais pessoas pudessem refletir sobre os temas que agora vestiam-se sob o manto da narrativa retrograda dos conservadores. Até a vacina e a ciência entraram no balaio dos assuntos consensuais questionáveis. Estranhamente alguns afirmavam que a Terra era plana. Teria sido a obra de Machado de Assis (1882/1994), “O alienista”, uma irônica previsão? A escola falhara tão miseravelmente?

Então, a expectativa de que um mestrado poderia ajudar-me a compreender esse cenário, cresceu. Precisava trazer os meus estudantes para perto. Ouvi-los e escrevê-los a partir das complexas interações sociais da sala de aula – considerar suas histórias, seria uma forma de redenção pelas escutas que deixei de fazer. Conquisto uma vaga e durante o mestrado, os meus professores tinham esperança de que a Educação traria sim justiça social; fiquei estarecida. Eles não eram neutros, tinham esperança em nós alunos, tinham esperança no devir. Isso acordou a Joana do passado, que fazia Círculos de Cultura, tomava notas dos encontros com alunos, refletia sobre suas preocupações. Isso acordou a paixão em mim. Mas não foi só o esperar desses professores. Algo de mim acordou na escrita do projeto em si. Minha dissertação ganhou vida e cor quando me enamorei da pesquisa narrativa e só

um nome me conduziu a isso, porque me leu nas entrelinhas: minha orientadora Cristina Tassoni.

Junto comigo, no período do mestrado 2024-2026, está o presidente Lula em seu terceiro mandato: nada comunista como eu desejei, nem tão liberal quanto às famílias daquela escolinha bilíngue esperariam de um presidente.

Finalizo esse trecho introdutório, no estilo memorial ciente de que fui roteirista, diretora, protagonista e editora dele. Essa ciência me deu oportunidade de questionar a cada novo parágrafo, a relevância daquela memória para você, para esse trabalho e para mim. Tratou-se, portanto, de uma responsabilidade diligente. Por ocasião da conclusão de seu livro, Del Priore e Venancio (2010, p. 302) alertam ao leitor que “o historiador seleciona aspectos da realidade, atento à precariedade e aos preconceitos presentes na documentação analisada”. Esse exercício de humildade e reconhecimento de parcialidade, faço-o também. Mas os autores dão um passo além que me surpreendeu e dará gancho para que você inicie a leitura desse estudo. Afirmam eles que

O conhecimento do passado também é dificultado em função dos testemunhos que dele sobrevivem, quase todos sob a forma de documentos escritos e, portanto, dependentes da alfabetização, habilidade que se distribuía, como se distribui em nossos dias, de maneira muito desigual na sociedade brasileira. Por isso sabemos mais a respeito de regiões ricas do que de pobres, de livres do que de escravos, de empresários do que de trabalhadores, de homens do que de mulheres, de adultos do que de crianças (Del Priore; Venâncio, 2010, p. 302)

Benvindos a um estudo acadêmico sobre as práticas pedagógicas de uma professora de classe social baixa, que viveu e trabalhou toda sua vida adulta na periferia, com trabalhadores analfabetos.

1.2. Delineamento da pesquisa

Essa é, portanto, a trajetória de investigação educacional, da professora e pesquisadora de EJA – Educação de Jovens e Adultos – que vos narra. Considerando a tríade: expectativa dos estudantes da EJA, atividades pedagógicas e reflexões sobre a própria prática, levanto a pergunta que guia esse estudo: que movimentos de reflexão e transformação ocorrem na complexidade do cotidiano da sala de aula e podem ser experienciadas, compreendidas e narradas pela professora que pesquisa a própria prática.

Nesse contexto, o principal objetivo da pesquisa foi discutir o movimento de reflexão e de mudança na trajetória da professora-pesquisadora da EJA, a fim de construir estratégias metodológicas que fortalecessem a complexa experiência de ensinar e aprender na sala da EJA.

Esse objetivo foi deflagrado pelo desconforto que, recorrentemente, vivia com professora ao buscar criar situações de aprendizagem mais engajadoras, que proporcionassem reflexões interessantes ao invés de preencher atividades estruturadas, como os estudantes demandavam. Observava, com clareza, que eles estavam muito convictos que seriam essas atividades que os oportunizariam a apropriação da leitura e da escrita. Quando nos púnhamos a discutir algum tema ou eu lia algum texto para eles, logo me perguntavam que horas a aula iria de fato iniciar, desconsiderando o rico momento de trocas que as rodas de conversa poderiam oportunizar, trazendo, inclusive muitos motivos para ler e escrever.

Diante dessa inquietação, planejamos, eu e minha orientadora, aulas que possibilitassem o movimento de reflexão-ação-reflexão da professora-pesquisadora e da turma. Práticas que engajassem os estudantes para a ampliação dos sentidos de suas experiências: participando ativamente nas diversas etapas pedagógicas de planejar, desenvolver e avaliar as situações de ensino e aprendizagem.

Mais comprometida com compreender do que explicar, essa pesquisa acompanhou o desenvolvimento pessoal e profissional da docente, tendo um cenário que diluiu os limites entre figura e fundo, dialeticamente, a saber: a turma de EJA dos anos iniciais e eu, professora-pesquisadora. Nasceu assim, da necessidade de refletir profundamente sobre o cotidiano (comum) da sala de aula, e o desejo por um método que coubesse todas as vozes, ainda que dissonantes (porque heterogêneas), por muito retraídas: vozes dos estudantes da EJA, com suas histórias de vida, vozes da pesquisadora, com suas camadas entre políticas e poéticas. Até o som da voz da dra. Cristina (sim, a Tassoni), você poderá ouvir ao fundo das rodas de conversa da autora com os estudantes e, também, com José Azanha, Paulo Freire, Soymara Emilião, Magda Soares, Clandinin e Connely, Amado e Ferreira... e alguns outros, tão vívidos nas linhas que se seguirão. Sim... porque nada tão grandioso se faz em solidão. A narrativa

autobiográfica e o consequente caráter qualitativo do estudo, foram fundamentais para garantir que ecoassem longe essas vozes. Todas!

Quando juntas escolhemos o método narrativo autobiográfico – eu ainda no escuro, não podia compreender a potência dessa escolha uma vez que isso estruturou um tipo de investigação profundamente humana, que compreende que narrar a experiência é também vivê-la em sua complexidade. Clandinin e Connelly (2018) argumentam que os sentidos que atribuímos ao que vivemos através de histórias que congregam temporalidade, espaço, relações e interpretações. Esses autores possibilitaram que essa caminhada se desse com a consciência de estarmos inscritos nesse movimento constante de, ao conviver, criar sentidos: sentir e narrar histórias. Para Amado e Ferreira (2014) a perspectiva autobiográfica possibilita que a professora-pesquisadora assuma claramente seu lugar no campo, a partir e através de suas histórias pessoais e profissionais.

Longe de ser uma mera técnica externa, o método foi o coração que guiou essa jornada, pois revelou a cada instante nosso modo de estar no mundo, inscritos como sujeitos que sentem, interpretam e se vinculam. Logo podemos nos declarar como sujeitos que constroem novas possibilidades a partir do reencontro com o vivido.

Essa perspectiva apresenta, a meu ver um passo, importante para a investigação educacional, pois reafirma a educação como urgente para o desenvolvimento da complexidade humana. Apresenta ainda um espaço compartilhado de experiências, espaço de visibilidade das tensões e possibilidades que atravessam a experiência educativa.

Nesse sentido o uso da metodologia narrativa propôs ainda uma reflexão sobre o devir, pois quando ousa retirar a crença determinista das construções humanas, pôde devolvê-las para o campo das relações sociais. Inconclusos e em transformação, nossa humanidade se reafirma na história. De mãos dadas com Paulo Freire, ao compreendermos nossa incompletude, somos capazes de contribuir com a transformação da práxis social. Com a pedagogia crítica da esperança de Freire uma realidade mais justa pode ser sonhada e em grupo, realizada.

As narrativas autobiográficas subvertem, assim como a pedagogia crítica de Paulo Freire, a ordem neoliberal pré-estabelecida. Esse tipo de estudo, afirma

Amado e Ferreira (2014), carrega o enorme potencial de expressar a complexidade humana e social.

Nesse tipo de abordagem, iniciar com o memorial é fundamental para situar quem é a professora que pesquisa a sua prática. Compreender a íntima articulação entre minha vida pessoal e os inúmeros desdobramentos da conjuntura político-social do Brasil, pode revelar ao leitor mais atento que minha paixão por essa modalidade tem ancestralidade, pois sou filha da classe social que mais sofre nesse país e que, com sorte, utiliza os bancos da EJA para compreender as dívidas que o sistema lhe tem.

Diante do exposto, seguida desta introdução, o estudo apresenta uma primeira seção que posiciona a Educação de Jovens e Adultos em termos históricos e legais a partir da década de 1960. A segunda seção compartilha com o leitor o panorama geral da literatura científica acerca das práticas de alfabetização de adultos no Brasil nos últimos 14 anos. A terceira seção discorre sobre o método narrativo e seus desdobramentos com minha prática pedagógica. Nessa etapa explicitaremos o seguinte movimento: as histórias cotidianas da sala de aula foram registradas em formato de diários. Depois, em um reencontro com esses registros, nascem as reflexões mais pausadas que dão origem ao que estamos nomeando como crônicas do cotidiano. Essa expressão nasce pela inspiração oportunizadas pelas leituras de Clandinin e Connelly (2018), Amado e Ferreira (2014) e ainda Motta, Bragança e Prado (2023). Tal expressão busca evidenciar a articulação do gênero literário crônica, que tem como característica abordar fatos e temas da vida cotidiana, com um movimento reflexivo. Portanto, partimos de um registro do tipo relato, que traz o acontecimento e as dúvidas e ideias que emergiram durante o seu desenrolar (diário), passando, em momento posterior, à uma produção entremeada de lembranças e novas reflexões, agora fundamentadas (crônicas do cotidiano). Esse movimento, apresentado na quarta seção, trouxe um salto qualitativo às percepções dos escritos brutos e dos escritos secundários, em razão da ação do tempo reflexivo, que é fundamental na análise autobiográfica, em articulação com a base teórica que emergiu ao longo do processo. Finalizo dando visibilidade (e antecipo aqui minha gratidão) aos autores que deram suporte a este estudo, por meio da lista de referências bibliográficas.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TENSÃO ENTRE CONCEPÇÕES

Para se compreender as políticas que alicerçam as recorrentes concepções vividas no campo da Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA, faz-se necessário um recuo no tempo. Para Pierre Bourdieu (1983) o conceito de campo refere-se a uma estrutura social, marcada por tensões e dissensos, possuindo regras próprias e relativa autonomia. Essas tensões ocorrem porque a estratificação do poder é inerente a tais estruturas. Consequentemente, essa hierarquização gera disputas pela manutenção ou ruptura da ordem interna, delineando-se as disputas de poder.

A educação é um campo historicamente em disputa ao longo da história do Brasil. O que está em jogo é sempre um ou outro projeto de sociedade. A educação não só reflete, mas molda valores de uma sociedade. Logo, a depender de seus objetivos, a educação agirá para colaborar com alguns e não com outros projetos.

Ao longo dessa seção veremos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio dos ideais do movimento de educação popular iniciado na década de 1960 no Brasil, vai ao longo do tempo crescendo. Junto com esse movimento, as políticas econômicas do neoliberalismo, que vieram se acirrando na conformação do Estado brasileiro, compõem uma complexa, tensa e, por vezes, contraditória dinâmica entre duas forças. Uma delas representada pela visão emancipatória de educação instaurada especialmente pelo filósofo e educador pernambucano Paulo Freire, movimentos populares e sindicais. A outra visão configura-se por uma concepção compensatória que o próprio educador Freire denomina educação bancária e que vai, ao longo do tempo sendo apropriada por ideais neoliberais.

Nessa trajetória levantaremos aspectos relevantes do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), entre 1960 e 1985, Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo (MOVA-SP), a partir de 1989, Programa Alfabetização Solidária (PAS), entre 1997 e 2003, e Brasil Alfabetizado (2003) buscando evidenciar ao leitor, nosso posicionamento no campo.

Di Pierro (2005) localiza a década de 1960 como importante berço da EJA, ainda que no final da década de 1940 tenham sido implementadas as primeiras políticas públicas para essa modalidade. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024/1961 – (Brasil, 1961), organizou o sistema educacional do país e reconheceu a educação de adultos como modalidade. Di Pierro (2005, p. 1118) define as atuações de movimentos populares e/ou ligados à Igreja Católica como importantes marcos dos anos de 1960, para o que ela chama de paradigmas emancipatórios, na medida em que propunham “experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas”. Nessa mesma década, é notória a atuação do educador Paulo Freire na alfabetização de jovens e adultos. Atuação que o alçou ao reconhecimento internacional, mas também ao exílio.

Singolano Néspoli (2013, p. 32) contextualiza o início da construção do nome de Paulo Freire como ícone da Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início da década de 1960, quando foi convidado “para coordenar a Campanha Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação (MEC) que integrava o Programa de Reformas de Base proposto pelo presidente João Goulart.

Assim que o regime militar tomou o poder em 1964, o educador Paulo Freire foi exilado. Entretanto, segundo Singolano Néspoli (2013), seu método de educação popular, de caráter crítico e emancipatório, não parou de circular entre as organizações da sociedade civil, fortalecendo a atuação de diversos movimentos sociais que corajosamente se antepuseram à Ditadura Militar até a década de 1980, com a redemocratização. Paulo Freire criou conceitos basilares para a Educação de Jovens e Adultos, que retomaremos após a análise dos impactos do modelo neoliberal em nossa sociedade.

Di Pierro (2005) situa a década de 1970 como dotada fundamentalmente de políticas supressoras desse formato de educação crítica. O Regime Militar, legitimado pela lei 5692/71², regulamentava a EJA, conferindo-lhe o caráter de supletivo. Caberia “à suplência a função de repor escolaridade não realizada na infância e adolescência, então consideradas os ciclos da vida mais adequados

² A Lei nº 5.692/1971, vigente sob a Constituição de 1967/1969, fundamentou a educação como dever do Estado e instrumento de preparação para o trabalho (art. 168), legitimando ações voltadas à escolarização de jovens e adultos fora da idade regular (Brasil, 1971).

à aprendizagem” (Di Pierro, 2005, p.1117). Dessa forma a lei respaldava a criação do Mobral. Segundo a autora “o sistema educacional foi direcionado a atender às necessidades de recursos humanos demandados do modelo econômico concentrador de riqueza, a escolarização básica para jovens e adultos adquiriu institucionalidade nas redes de ensino” (Di Pierro, 2005, p. 1117) evidenciando os primórdios de uma tensão que acompanharemos até os dias de hoje.

Com um apelo modernizador, esse modelo compensatório, aderiu a formatos de caráter tecnicista, educação a distância e instruções individualizadas. Di Pierro (2005) analisa que para além de um programa de alfabetização, a função política do Mobral era legitimar o regime ditatorial, apagar contradições sociais e deter capital ideológico. Foi também com a Lei 5692/71 (Brasil, 1971) que houve a ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos. Entretanto um efeito colateral para a EJA, analisa Di Pierro (2005), foi que o mercado de trabalho se movimentou, passando a exigir melhores certificações. Os adultos que não tinham escolaridade mínima exigida pelo mercado, viram a eminente perda de oportunidade de emprego ou vagas de trabalho e a única solução era obter o certificado o mais rápido possível. A consequência para a modalidade foi o aumento pela procura de exames supletivos. Marca-se aqui o início de um tipo de educação útil para o sistema econômico que estava se estruturando, e que se desenhará nos vinte anos seguintes: o neoliberalismo. Esse é o tipo de educação utilitarista criticada por Freire (2021a) e assinalada como educação bancária.

Castro e Cruz (2024) analisam que a ditadura imposta pelo Regime Militar desregulou a economia com aumento da inflação e aprofundamento das desigualdades sociais, deixando enormes prejuízos a sociedade. Essa conjuntura de descontentamento fortaleceu a mobilização popular que pressionou pela redemocratização, com o grande movimento das Diretas Já. Os autores seguem a análise assegurando que o Regime perdeu força também com denúncias e críticas que trouxeram olhares internacionais para essa abusiva e violenta dinâmica política.

Com o fim do regime militar, o processo de redemocratização abre caminho para a constituição de nossa Carta Magna de 1988. Não foi sem embates que o tema da educação se configurou como o conhecemos

atualmente. No art. 208 (Brasil, 1988/2016) a educação consubstancia-se como direito de todos, incluindo os jovens e adultos. Entretanto, diversos setores travaram disputas por essa pauta. Castro e Cruz (2024) ao relatarem o massivo envolvimento da sociedade civil nas discussões políticas, reforçam que havia muito descontentamento no ar: recessão, desemprego e inflação levaram a população a segurar firme o leme, em direção à manutenção do processo democrático. Em meados dos anos de 1980 o clima político e cultural de descontentamento favorecia um ambiente de crítica ao modelo compensatório de ensino e retomada do legado dos movimentos de educação popular da década de 1960. Paulo Freire voltava de seu exílio ao Brasil.

Castro e Cruz (2024) descrevem os pontos nevrálgicos das disputas pela constituição de nossa Carta Magna de 1988, evidenciando choques de interesses entre perspectivas publicistas e privatistas. Faziam parte desse segundo grupo representantes da federação das escolas privadas, igreja católica e parlamentares conservadores. Os principais objetos em disputa “referiam-se ao direito à educação, à liberdade de ensino, ao ensino religioso e aos recursos da educação.” (Castro; Cruz, 2024, p. 5).

Por vezes, de onde olhamos o fio da história, não é claro notar que avanços se fazem sob o jugo de profundos conflitos. Essa retomada de Castro e Cruz (2024) revela que a ação política de interesses contraditórios lutou no palco da arena recém democratizada. Interesses muito diferentes se contrapunham e assegurar a educação como direito de todos e dever do Estado e da família foi um processo complexo. Por exemplo, quando vemos descrito no art. 206 de nossa Constituição (Brasil, 1988/2016, p. 123) que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (EC nº 19/98 e EC nº 53/2006: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; [...] VII – garantia de padrão de qualidade; [...]”, precisamos reconhecer grupos políticos com visões diversas de sociedade, lutando para pautar seus interesses a despeito de outras perspectivas. Foi preciso o envolvimento da sociedade civil para que a educação galgasse importantes degraus na história, mesmo que com vitórias parciais, em razão das correlações de forças, comuns dentro de um campo (Bourdieu, 1983).

A partir da Constituição de 1988, passam a conviver de forma institucionalizada as abordagens tecnicistas na EJA, que focam numa formação

técnica, bancária e aligeirada mais vinculada às necessidades do mercado, com a recuperação da educação crítica que Paulo Freire chamava de emancipatória, cujos princípios como veremos mais a frente asseguram o desenvolvimento pleno do ser humano através da conscientização crítica acerca das dinâmicas sociais e políticas nas quais nossas vidas estão inseridas, e nas quais não somos coadjuvantes ou expectadores mas agentes ativos – construtores de realidade.

No início da década de 1990, o educador Paulo Freire retorna do exílio e fixa residência em São Paulo. O educador já era conhecido por ter alfabetizado 300 trabalhadores na cidade de Angicos (RN), a partir de uma metodologia inovadora e focada no público adulto. Freire (2022a), ao narrar sua experiência no município de Angicos em 1963, baseou-se em princípios democráticos nas relações dentro da sala de aula, bem como no levantamento de temas, assuntos e conceitos do universo dos estudantes. Fundamentalmente pautou-se nos conceitos da educação como prática de liberdade, consciência crítica em oposição à consciência mágica ou ingênua, compreensão coletiva do conceito de cultura e diálogo. A metodologia elaborada por Paulo Freire, voltada à alfabetização crítica de trabalhadores adultos, estruturava-se em cinco etapas: levantamento do universo vocabular; seleção das palavras geradoras; criação de situações existenciais (codificação); decodificação e problematização; e, por fim, análise e síntese linguística, correspondente ao processo de alfabetização propriamente dito. Os encontros partiam de temas significativos para os estudantes e articulados ao contexto histórico vivido – marcado pela transição do regime ditatorial para a construção de uma sociedade democrática. Conforme rememora Freire (2022b) em *Pedagogia da Esperança*, suas experiências de alfabetização demonstraram o potencial desse método.

Tendo tido experiência de gestão pública da educação no governo de João Goulart (1961-1964, deposto pelo Golpe Militar), Freire tomou parte na gestão municipal de São Paulo como secretário da educação a convite da então prefeita progressista, Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores (PT). Singolano Néspoli (2013) analisa que esse momento reafirma a insatisfação com as condições deixadas pelo sistema ditatorial, em que o PT teve vitória em duas importantes capitais brasileiras nesse primeiro pleito pós ditadura: São Paulo (SP) e Porto Alegre (SC). Segundo Singolano Néspoli (2013, p. 32), esse dado demonstra que

as primeiras eleições da nova ordem política inaugurada com a promulgação da Constituição de 1988, simbolizada pela instituição do sufrágio universal, representou também o início da ascensão do PT à condição de principal partido da esquerda brasileira.

Quando o campo político pôde alçar ideários progressistas, através de um partido de esquerda, revelou também que a sociedade estava com forte desejo de mudança de concepção em relação ao governo anterior. E mais: que os movimentos sociais tinham angariado força (capital político) para mobilizar a sociedade.

Com sua experiência, Paulo Freire criou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da cidade de São Paulo (MOVA) em 1989. Segundo Singolano Néspoli (2013, p.32), “estudar o MOVA-SP é de fundamental importância para se pensar a aplicação do método político-pedagógico de Paulo Freire na atualidade”. O MOVA reafirmava os princípios freireanos com propostas que partiam do contexto social vivido pelos estudantes, tornando esses sujeitos corresponsáveis no processo de sua formação. Buscava ainda envolver a sociedade civil, afinal esse era também um princípio dos governos progressistas, que tinham por intenção criar conselhos locais para que as decisões políticas fossem tomadas em parceria com a sociedade, considerando as reais necessidades do povo. A história da hegemonia petista no campo da esquerda só foi possível, de acordo com Singolano Néspoli (2013), porque o partido trouxe a participação popular para suas decisões. O MOVA propunha que a própria comunidade gerisse o processo de alfabetização. Tomar decisões coletivas e praticar gestos democráticos como discutir processos, fazia parte de um tipo bastante complexo de alfabetização. O tipo que emancipa. A ideia era que a comunidade se tornasse protagonista de seu processo.

Galvão e Soares (2006) destacam que os MOVA expandiram-se por outras administrações populares, carregando como princípios: a valorização dos sujeitos alfabetizando e suas histórias; elaboração de propostas pedagógicas que considerassem o contexto sociocultural desses sujeitos; e a centralidade desses sujeitos como coparticipes de seus processos de formação. A proximidade Estado-sociedade que essa política pública desenhava demonstrava implicitamente os valores da alfabetização que propunha.

Antagônicos aos valores do regime militar que eram expressos pelo Mobral. Antagônicos também, como veremos a seguir, aos valores do modelo de mercado que vinha se fortalecendo em grande parte do mundo: o neoliberalismo.

No cenário internacional um grande evento disparou um tipo de política econômica que vinha se estruturando silenciosamente. Encontravam-se representantes do governo dos Estados Unidos, técnicos do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e economistas de perfil liberal no evento chamado Consenso de Washington, em 1989. Buscavam segundo Castro e Cruz (2024) levantar normas econômicas de caráter neoliberal para combater a crise e a miséria nos países da América Latina. Os autores conceituam que

na essência, o neoliberalismo traduz-se em políticas que visam contemplar os interesses do capital, reduzindo a interferência do Estado na sociedade, que passa a ter um novo papel no fortalecimento e desenvolvimento do capitalismo, dotando de força os interesses do capital internacional, representados por organismos internacionais, a exemplo do BID e do FMI (Castro; Cruz, 2024, p. 5).

É sensato localizar o Consenso de Washington como um importante marco para o avanço das políticas neoliberais no mundo. As políticas que se mobilizaram no Brasil a partir desse momento, de caráter neoliberal, incentivaram o país a participar da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO). A ocasião lançou o ano de 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização. Via-se projetado especial interesse de diferentes países, onde a obra de Paulo Freire fora reconhecida, na alfabetização de adultos frente ao novo contexto histórico. Castro e Cruz (2024) localizam os interesses neoliberais de financiamento da EJA, que se iniciaram nesse período, como potencializadores das tensões que viriam a deflagrar-se nas concepções metodológicas e formações de professores, bem como na própria condução institucional da modalidade.

Com a movimentação realizada pela Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, a gestão de Paulo Freire na SME da cidade de São Paulo, tornou-se um farol para guiar os caminhos para a educação popular em âmbito internacional. Singolano Néspoli (2013) constata que Freire era avesso à

ideia de realizar campanhas localizadas, que tinham caráter pontual e limitado frente ao complexo problema do analfabetismo e advogava em prol de esforços para que essa mobilização da UNESCO se tornasse uma política pública de caráter duradouro, que estivesse coadunada com os movimentos populares.

No cenário nacional, sob o comando do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, a educação ganhava palco para se estruturar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Buzioli (2021, p. 27), ao descrever a LDB de 1996 destaca que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 prevê a oferta de “exames supletivos, que contemplarão os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, habilitando a continuidade dos estudos no ensino regular. A lei também menciona a oportunidade da Educação Profissional articulada com a educação Básica”.

Como vimos, a possibilidade de fazer exames supletivos, dentro da própria lógica da EJA enquanto suplência e a produção de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, foram fortes características à época do regime ditatorial. Vinte anos depois, essa lógica aparece expressa novamente, na LDB. Um legado que o modelo do regime militar havia deixado na lei, mas seria igualmente útil nesse novo momento histórico, em que o modelo neoliberal se fortalecia. A espiral da história vai revelando, entre avanços e retrocessos, as tensões que incidem na EJA de momento a momento e vão desenhando a forma como a conhecemos hoje.

Nessa efervescência que aconteceu durante a redemocratização e parece ter culminado na década de 1990, acompanhamos o lançamento em território nacional do Programa Alfabetização Solidária (PAS), lançado em 1997 por consequência da mobilização feita pela V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), realizada em Hamburgo em 1996, que proclamava dentre outros, o direito de todos uma educação continuada e ao longo da vida. Apesar de congrega governo, empresas, municípios e universidades para combater o analfabetismo, o programa trazia resquícios do que havia sido o Mobral, uma vez que se ocupava restritamente do nível inicial e superficial da alfabetização, concebendo-a como uma técnica. O PAS foi ofertado como curso de um semestre. Segundo Buzioli (2021), a alfabetização era tomada como apartada da vida e da história dos estudantes, como uma

inapetência individual, em vez de um desafio de ordem política, estrutural e social.

Buzioli (2021, p. 26) complementa esses dados quando aponta que “O PAS, como outros programas, não apresentou sucesso, pois sua maior crítica coadunava-se com a mesma feita ao Mobral, pois não visava a ações que possibilitassem a continuidade do processo educativo após a alfabetização”. Voluntários da comunidade e estudantes podiam atuar alfabetizando, desqualificando o lugar de quem alfabetiza como profissão. Sua campanha “Adote um analfabeto”³ de acordo com Galvão e Soares (2006), contribuiu para reforçar o estigma de que uma pessoa que não sabe ler e escrever é ignorante, pode ser adotada e precisa de um tipo de ajuda que o assistencialismo é capaz de suprir.

Esses aspectos vieram a repetir-se posteriormente em 2003, no primeiro ano do Governo progressista de Luís Inácio Lula da Silva, com o Brasil Alfabetizado. Tanto o Mobral, PAS ou Brasil Alfabetizado não lograram melhora de índices. No consenso dos autores aqui mobilizados essa melhora é consequência de aspectos políticos e metodológicos. Foram cursos de um semestre, sem planejamento para acompanhamento posterior ou continuação nos estudos, tinham como concepção de alfabetização uma abordagem técnica e essa poderia ser aplicada por voluntários não qualificados profissionalmente.

Di Pierro (2005) afirma ainda que à época da Confintea não havia clareza sobre o “aprender ao longo da vida”, termo lançado pela Conferência. Esse paradigma veio amadurecendo nas últimas décadas graças a conjugação de diversos fatores. O primeiro deles ligado às contribuições da educação popular e suas discussões acerca do pensamento pedagógico e das relações entre educação e trabalho na sociedade contemporânea. De acordo com Di Pierro (2005), a educação não tem somente papel de ensino formal, mas é um campo em que se pode, como ficou evidenciado pela atuação da educação popular de Freire, estimular e desenvolver a participação ativa na sociedade ao mesmo tempo em que se trabalha o desenvolvimento do indivíduo em diversas esferas.

³ Campanha de alfabetização do PAS que contou com doações e voluntariado, deslocando a responsabilidade do Estado para a sociedade e aprofundando o caráter assistencialista do Programa.

Outro fator que Di Pierro (2005, p. 1119) aponta, refere-se as contribuições das pesquisas da psicologia do desenvolvimento humano que “demonstram que a aprendizagem ocorre em qualquer idade”. A autora relata que as pesquisas foram evidenciando que o analfabeto não tem qualquer “incapacidade”, mas lacunas socioculturais que não o impedem de aprender

O terceiro fator ligado a essas contribuições da V Confintea, aponta Di Pierro (2005), é a superação de um modelo de educação para o trabalho, para o modelo “aprendizagem ao longo da vida”. Ela aponta que

já não subsiste a suposta correspondência entre etapas do ciclo vital, processos de formação e engajamento na produção, pois diante das rápidas mudanças no mundo do trabalho, da ciência e da técnica, os conhecimentos adquiridos na escolarização realizada na infância e juventude não são suficientes para ancorar toda uma vida profissional e de participação sociocultural na idade adulta, impondo-se a educação permanente. A necessidade da aprendizagem ao longo da vida se amplia em virtude também da elevação da expectativa de vida (Di Pierro, 2005, p. 1119).

Se anteriormente a educação de adultos visava somente formação profissional, com o avanço da tecnologia e as dinâmicas mudanças do próprio mercado de trabalho, a educação passou a ser uma necessidade constante não somente no sentido de compor um exército de mão de obra qualificada para o mercado, mas para compreender essas mudanças e dar condições de, compreendendo, auxiliar os estudantes a participarem ativamente na sociedade. Di Pierro (2005) demonstra a complexidade para a integração desse novo modelo de educação na sociedade brasileira afirmando inclusive o aumento na expectativa de vida dos brasileiros.

Apontando para o futuro, Di Pierro (2005) fecha sua análise sobre os impactos da Conferência e a movimentação para a superação do antigo paradigma afirmando que

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis (Di Pierro, 2005, p.1120).

Esse novo mundo que a autora afirma é deveras complexo pela exigência e rapidez das mudanças que propõe. Castro e Cruz (2024) afirmam que os financiamentos disponibilizados ao Brasil pelo Banco Mundial exigiam contrapartidas que propunham adequações acerca do papel da educação, para tornar a escola mais eficiente. Os Programas de Ajuste Estrutural (PAEs) feitos à época atuavam sob a crença neoliberal de que o mercado é sempre mais eficiente que o Estado. A ideia de incremento na eficiência relacionava-se à produção de melhores resultados em relação à otimização de recursos, afirmam os autores.

Analisando a aplicação da “qualidade total” nas escolas, que segundo Paro (1999, p. 1) é “a aplicação da lógica do mercado aos assuntos educacionais”, é possível depreender que a eficiência da escola se relaciona a um caráter mais perverso, ligado ao controle dos processos pedagógicos. Segundo o autor, numa administração capitalista a finalidade é o aumento na produção sem perda de qualidade dos produtos finais, por isso o controle dos funcionários numa empresa produtora de bens e serviços é comum. Aplicar essa mesma lógica na educação é, de acordo com Paro (1999), uma impropriedade uma vez que os fins se relacionam à constituição de sujeitos, enquanto os fins do mercado relacionam-se à obtenção de lucro através da exploração da mão de obra dos sujeitos. Ele finaliza afirmando que “os objetivos que se buscam na empresa capitalista não são apenas diferentes, mas *antagônicos* aos buscados na escola” (Paro, 1999, p. 1, grifo do autor).

A perspectiva da “qualidade total” é explorada também por Rios (2010) quando, mobilizando Enguita, Gentili, Chauí e a lógica formal de Aristóteles, discute qualidade como um conceito multidimensional. Segundo a autora, a qualidade como adjetivo humano é um conceito que deve conjugar as dimensões a) técnicas, b) políticas, c) éticas e d) estéticas. A palavra qualidade costuma vir carregada com valoração imediatamente positiva. Rios (2010) nos convida a refletir sobre o que é costumeiro qualificar como bom na dimensão pedagógica. Os valores que sustentam a boa qualidade da educação variam segundo momento histórico ou a cultura que se observa. Nesse sentido, a autora posiciona a educação como eixo fundamental para a construção de uma sociedade participativa na garantia dos direitos humanos. Segundo ela, “o objetivo último do ensino, como socialização de conhecimento, é a contribuição

para a realização da cidadania” (Rios, 2010, p. 61). Afirma ainda que esse processo de socialização da cultura envolve a produção, manutenção ou transformação de valores dentro da prática educativa, e pensar a qualidade desses processos requer questionar “que qualidades tem a boa educação que queremos?” (Rios, 2010, p. 70).

No domínio da educação, as dimensões da boa educação devem cobrir aspectos como: a) conhecer teorias e métodos em educação, ou seja, o professor precisa saber o que ensina, como ensina e porquê ensina; b) reconhecer que a educação não é neutra e tem função social de formar cidadãos conscientes; c) assumir valores de respeito e justiça na prática pedagógica; d) envolver e desenvolver a sensibilidade e a criatividade.

A partir desse conceito de qualidade que é multidimensional, Rios (2010) compreende que a finalidade social e ética da educação, é capaz de alcançar ainda fatores centrais à prática educativa, como inclusão, emancipação e desenvolvimento humano integral. A autora orienta também para o fato de que pensar na qualidade da educação enquanto um processo permeável e dinâmico de socialização da cultura é oposto a pensar na perspectiva estática que o termo “qualidade total” alude. Quando a autora situa a qualidade no campo histórico e cultural, atribui a ela a abertura à ampliação e ao aprimoramento, fato que a distingue completamente da noção engessada de “qualidade total”, que remete a algo fixo e cristalizado.

Rios (2010) alerta que o termo qualidade total veio emprestado da área de administração de empresas na segunda metade da década de 1980 e deslocava o eixo do debate sobre a qualidade do ensino como direito dos estudantes, para valores de controle, produtividade e competitividade. Valores de mercado aplicados na educação.

Entender essa lógica de produção de resultados dentro da escola explicitada por Paro (1999) e aprofundada por Rios (2010), passa por entender qual o sistema que essa escola está inserida. Adentremos um pouco na matriz da conjuntura neoliberal para podermos localizar a EJA dentro da sociedade de consumo capitalista e mais especificamente, os estudantes com suas vidas duras e tempos reduzidos a sobrevivência. Para isso, nos permitiremos uma breve incursão conduzida por Paro (1999). Poderemos com auxílio deste autor,

entender mais à frente, a relevância dos contributos de Freire para além de sua participação na história da EJA.

Segundo Paro (1999), para o homem não basta sobreviver, o homem almeja viver e, viver bem. Ligada à noção de sobrevivência o autor conecta o sentido das necessidades: comer, dormir, evacuar – como atos compulsórios. Opondo a essa noção, o autor constrói a noção de liberdade: aquilo que se pode escolher. Ocupando todo seu tempo para satisfazer somente suas necessidades naturais, o homem volta ao seu nível estritamente animal, distancia-se de seu “viver bem” e de sua historicidade. Na obra Educação como prática de liberdade, Freire (2022a, p.57) dá um bom exemplo:

Não há historicidade no gato pela incapacidade de emergir do tempo. (...) O homem existe – existe – no tempo. Está dentro. Está fora. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se.

Sem a consciência de sua inscrição no tempo, Freire (2022a) assume que o homem tende a se ver fadado a somente sobreviver: satisfazer as necessidades imediatas à manutenção da vida. Freire (2022a, p. 57) postula que um dos mais importantes discernimentos do homem na história da cultura, tenha sido o discernimento da “dimensionalidade do tempo”. Por sua vez, Paro (1999, p. 4) enuncia que

o liberalismo econômico, ideologia dos proprietários e poderosos, vestindo ou não sua roupa nova neoliberal, não abre mão de usar e abusar da expressão “liberdade natural”, dizendo-se em favor da liberdade dos povos, quando o que defende é apenas o “livre mercado”, ou seja: “liberdade” para seus representados e necessidade para os demais. Não deixa, assim, de ser extremamente paradoxal que a palavra liberdade continue a servir à ideologia que hoje mais a despreza enquanto emancipação humana.

A fim de produzir sua própria existência e produzi-la com sentido, além da percepção de estar inscrito no tempo, o homem necessita do outro. Dos outros. Com os outros, ou seja, em sociedade, modifica e adequa seu meio a partir da ação de seu trabalho. Transformando seu meio em coletividade, o homem produz cultura e historiciza-se.

Concorrem contra a liberdade do homem comum a redução do Estado e a livre regulação do mercado, que vão aprofundando as desigualdades sociais no mundo, tornando a necessidade de sobreviver, uma ocupação integral. Além disso Bresser-Pereira (2020, p.03) afirma que “O neoliberalismo fracassou em melhorar os padrões de vida e fornecer segurança adicional a toda a população”. O trabalho tem ocupado, como relata Paro (1999) a maior parte do tempo do homem para a estrita sobrevivência. Seu tempo trocado por dinheiro, seu dinheiro trocado pelo suprimento de suas necessidades. A liberdade do mercado implica na servidão do homem, que carece de tempo e recursos para fazer escolhas que o retirem de sua condição meramente animal, analisa Paro (1999). Uma existência em torno de sobreviver perde o sentido de humanidade e também retira do homem a percepção de sujeito histórico. Paulo Freire apropriou-se dessa perspectiva sociológica para pensar práticas pedagógicas para EJA capazes de auxiliar os estudantes a saírem dessa condição de sobreviventes e, conscientizando-se de que são sujeitos históricos pudessem atuar na sociedade neoliberal enfrentando seus algozes, que ele denominou: opressores.

O educador Paulo Freire (2022b, p. 58-59) por ocasião da obra *Pedagogia da Esperança*, quando menciona os opressores na sociedade brasileira atual, afirma que

Os discursos neoliberais (...) não têm força suficiente para acabar com as classes sociais e decretar a inexistência de interesses diferentes entre elas, bem como não têm força para acabar com os conflitos e a luta entre elas. O que acontece é que a luta é uma categoria histórica e social. Tem, portanto, historicidade.

Compreender essa dura oposição entre necessidade e liberdade que disputam espaço na sociedade neoliberal, nos possibilita compreender a centralidade da obra de Freire, que pleiteou ao longo de sua extensa obra uma educação para a prática da liberdade.

2.1. Paulo Freire

Como vimos, desde a década de 1960 até a V Confinteia em 1997, as discussões do educador Paulo Freire acompanharam os acontecimentos, sempre fazendo oposição às propostas tecnicistas e aligeiradas de educação.

Precisamos então, conhecer melhor essas discussões, uma vez que permanecem relevantes para o cenário da EJA.

Paulo Freire nasceu em 1921, em Recife (PE). Seus conceitos fundamentais que foram mobilizados nesse estudo foram: compreensão da oposição entre educação bancária e educação emancipatória e contextualizada em relação ao universo do aluno – sua leitura de mundo antecedendo a leitura da palavra, a práxis, a valorização da consciência crítica e a dialogicidade. O silêncio e a voz dos oprimidos. Convém lembrar da discussão de Paro (1999) sobre liberdade pois, na coxia do palco em que apresentaremos esses conceitos, e responsável por conferir-lhes sentido, está a educação como prática de liberdade.

Essa oposição entre educação bancária e educação emancipatória, veio se desenhando ao longo desta seção. Servem a propósitos diferentes, antagônicos, mas historicamente e intencionalmente construídos, como tivemos a oportunidade de acompanhar.

A educação bancária é tipo de ensino que se faz por tradição, reproduzindo o ensino que se vivenciou na infância, muitos anos atrás. Não somente em seus conteúdos, mas nas metodologias utilizadas. Quando a professora opta (ou não opta, só reproduz com ingenuidade o tipo de educação que recebeu) pela educação bancária, ela tenderá a ter uma abordagem metodológica tradicional, na medida em que vai propor atividades infantilizadas aos estudantes, transpondo práticas utilizadas com crianças, para os adultos. Tenderá também a apropriar-se do senso comum que, ao conceber esse adulto como ignorante, desconsidera seus conhecimentos e trata-os de maneira passiva. A professora e os conteúdos têm centralidade neste tipo de educação e a relação com os alunos é verticalizada. “A educação se torna um ato de depositar”, assegura Freire (2021a, p.160). Aos educandos cabe memorizar e receber os conteúdos comunicados pelo educador. A ingenuidade, segundo Freire (2021a; 2021b), apreende a realidade como algo estático, apartado do tempo. Portanto leva o sujeito a uma percepção não-historicizada, alienado dos acontecimentos históricos. Como discutiu Paro (1999), mantém o estudante na luta por sobreviver, numa eterna engrenagem opressora a fim de suprir suas necessidades fundamentais.

Paulo Freire (2021a) já criticava abordagens com foco conteudistas no início de sua carreira, nos anos 1960. Ele afirmou à época que “é exatamente a compreensão autoritária e mágica dos conteúdos que caracteriza as lideranças vanguardistas, para quem a consciência do homem e da mulher é um “espaço” vazio, à espera de conteúdos, que critiquei severamente na Pedagogia do Oprimido”. (2022b, p. 158)

Para retornar sua consciência para a percepção de sujeitos históricos, como vimos acima, é preciso que os estudantes e professores da EJA reconheçam os conflitos de classe e insiram-se na luta pela sobreposição de seus interesses. Lutar é inserir-se conscientemente na malha da história.

Considerando isto em uma abordagem crítica, as práticas pedagógicas precisam compreender o estudante, sua história e valores como centrais. Precisam ainda ser contextualizadas porque necessitam retomar seus valores e interesses na condução dos diálogos, planejamento e planos de aula. Esses elementos que valorizam a centralidade do estudante e de sua história, visam também garantir, para Freire (2021b) um sentido maior para a prática educativa e para a experiência dos sujeitos.

Freire (2021b) faz uma profunda viagem ao centro da intersubjetividade humana para explicar a centralidade do universo dos estudantes e a importância do diálogo. Narra o encontro dos estudantes com a palavra. Ela, que abre a consciência para o mundo, segundo Freire (2021b), também o cria. Para ele “a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração” (Freire, 2021a, p.106), demonstrando que a assumpção da palavra, além de conduzir o homem para o “si mesmo”, se faz no coletivo. Sua compreensão de palavra congrega ação e reflexão porque, viva e dinâmica, cria e transforma o mundo. Congrega, portanto, a práxis: palavra que nasce da ação e a ela retorna “é significação produzida pela práxis, palavra cuja discursividade flui da historicidade” afirma Freire (2021a, p. 108). Dizer a palavra verdadeira, para o autor é a expressão da práxis, significa que dizendo o mundo, refletimos sobre ele, o criamos.

A expressão da práxis, que é simultaneamente dizer e agir no mundo, é um ato político para Freire (2022b). Na EJA, quando oportunizamos a expressão da palavra, vamos juntos elaborando o mundo, suas belezas e incongruências.

Vamos juntos, aprendendo a exercer a práxis: a dizer a palavra verdadeira, a que faz sentido, produz novos sentidos e transforma.

Navegando em nossa eterna incompletude, Freire (2021a) argumenta que não há homem inculto, desconstruindo o senso comum das pedagogias tradicionais que concebem os estudantes adultos da EJA como ignorantes. Para o autor, falta às pessoas expressarem-se, dizendo seu mundo. Nesse processo de dizer, o homem “hominiza-se” (Freire, 2021a, p.107) e hominizando-se, constrói história e cultura.

Esse processo, entretanto, é bastante ambíguo para quem o inaugura. Freire (2021a, p. 107) explica que “o primeiro instante da palavra é terrivelmente perturbador: presentifica o mundo à consciência e, ao mesmo tempo, distancia-o. O enfrentamento com o mundo é ameaça e risco”.

Abandonar um lugar ingênuo e assumir consciente autonomia é bastante desafiador para os estudantes e só poderá acontecer mediante um ambiente que garanta segurança enquanto provoca-os e desafia-os. Freire (2021a, p. 107) assume que “a palavra, primitivamente, é mito”. Narrar o mito, objetiva-o. Materializa sua existência no exercício da racionalidade e “acaba por devolver à consciência a autonomia da palavra, distinta das coisas que ela significa e transforma” (Freire, 2021a, p.107). Neste contexto, romper o silêncio e ouvir sua própria voz é perturbador, mas é uma etapa basilar no processo proposto pelo educador Paulo Freire.

Para Freire (2021a), a consciência faz o mundo num movimento simultâneo de afastamento objetivante que o devolve presentificado. Nesse processo “a palavra adquire a autonomia que a torna disponível para ser recriada na expressão escrita” (Freire, 2021a, p.107), apontando para o importante destino da alfabetização que emancipa a autonomia e a consciência crítica. Para Freire (2021a, p.108), “aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra” e reforçando a coragem que exige esse processo, completa que “a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra” (Freire, 2021a, p.108).

Dizer as palavras é o início do processo da alfabetização emancipatória. A partir da palavra e toda essa complexa cadeia de construção da consciência, Freire (2021b) apresenta a concepção de diálogo horizontalizado, que vai

embasar a construção de seu importante conceito de dialogicidade. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (Freire 2021a, p. 189, grifo do autor). Pronunciar o mundo é em alguma medida construí-lo, o diálogo não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias, nem mesmo permutar ou consumir ideias. Para Freire, (2021b, p. 189), “o diálogo é uma exigência existencial”, de forma que os estudantes da EJA, tendo negado o direito primordial de dizer a palavra, de elaborar o mundo, reconquistem esse direito “proibindo que este assalto desumanizante continue” (Freire, 2021a, p.189). O apartamento em relação ao outro e qualquer percepção que nos hierarquize ou leve a autossuficiência incompatibiliza o diálogo, para Freire (2021b) – por isso a relevância de que seja horizontalizado. No diálogo humilde, amoroso e que reconhece o outro como fundamental para pronunciar o mundo, professor e educandos constroem sentidos renovados. É conhecida como abordagem crítica porque, para Freire (2021a, p. 194), “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo”.

Então a dialogicidade como conceito, utiliza o diálogo horizontalizado com os outros do grupo e crítico à realidade, como meio de vivenciar o conceito. O diálogo é o portal que devemos transpor para renunciar o silêncio opressor, que para Freire (2021a; 2022a) é o mantenedor da consciência ingênua que perpetua as desigualdades sociais do neoliberalismo. A partir deste tipo de diálogo, Freire (2021a; 2021b) propõe a construção do conteúdo programático. Calcado no conceito de dialogicidade e segundo a concepção de educação como prática da liberdade, deve ser organizado, sistematizado e devolvido aos estudantes para servir de problematizador para a mediação das aulas, explica Freire (2021a; 2021b).

É comum encontrarmos no campo da EJA termos que se referem à importância da valorização da leitura de mundo para a posterior leitura da palavra. Por leitura de mundo Paulo Freire compreendia o olhar dos estudantes sobre sua realidade, sua vida. Ao olhar para seu cotidiano com os outros estudantes e com a mediação amorosa e dialógica do professor, é possível criar um ambiente seguro para desenvolver uma percepção crítica da sua realidade; essa é a leitura de mundo que vai subsidiar o desenvolvimento da leitura da palavra (Freire, 1985, p.11).

Se na pedagogia emancipadora de Paulo Freire os estudantes são o centro do processo, convém indagar: quem são eles?

2.2. Sobre quem estamos falando, quando falamos sobre Educação de Jovens e Adultos?

País que passou por duro regime militar e foi berço de um dos maiores nomes da pedagogia popular crítica, o Brasil apresenta grandes diferenças regionais geográficas, linguísticas e culturais. Mas todas elas têm em comum o desafio da profunda desigualdade socioeconômica e acesso seletivo à educação. O direito à educação ao longo da vida, à uma educação de qualidade para Jovens e Adultos foi duramente conquistado e sofre ao longo da história, o esmagamento sistemático das forças neoliberais.

Uma breve viagem no tempo situou-nos para conhecer e reconhecer o campo da EJA. Nos dedicaremos nesse momento a refletir sobre os principais atores dessa modalidade: os estudantes. Nesse sentido Di Pierro (2005) constata que a identidade político pedagógica da educação de jovens e adultos não se construiu baseando-se em referências psicológicas ou cognitivas, mas em preconceitos de uma sociedade letrada que, de acordo com a autora, tendeu a tratar os analfabetos adultos como parte de um dos dois grupos: camponeses (ou migrantes rurais) e/ou trabalhadores com baixa qualificação e remuneração. Essa concepção simplificada e homogeneizante acerca dos estudantes jovens e adultos pode ser superada se considerarmos que desde a década de 1980, com a reconstrução de espaços de resistência e práticas de cidadania, muitas identidades singulares têm se fortalecido no cenário da sociedade e consequentemente nas salas de EJA.

Di Pierro (2005, p. 1121) aponta que desde o início desse segundo milênio, “a emergência de movimentos que reivindicam o reconhecimento político e cultural de identidades sociais singulares (mulheres, negros, jovens, indígenas, sem-terra)” deu visibilidade para a questão da heterogeneidade a ser considerada nas reflexões sobre a EJA. Desta forma, ao contrário do senso comum homogeneizante, Di Pierro (2005) afirma não existir idade certa para aprender segundo a psicologia do desenvolvimento adulto. A autora afirma ainda, que essa diversidade na EJA não pode, nem deve ser ignorada e,

finalmente, que um trabalho que se proponha de qualidade – resguardada toda abrangência que o termo suscita, pode e deve partir dessa diversidade, reconhecendo e valorizando as culturas e identidades diferentes que integram as salas de aula da EJA.

O trabalho pedagógico de qualidade, ou seja, com o porte multidimensional discutido por Rios (2010), deve ainda reconhecer a complexa heterogeneidade que caracteriza a EJA. Esse reconhecimento é fundamental para se superar a visão de que o estudante adulto é incapaz, ignorante ou portador de uma doença grave que precisa ser curada, erradicada. Ou ainda que os educandos podem ser comparados a escravos que precisam de alforria, que se daria com o processo de aquisição da leitura e escrita. Os discursos veiculados pelas campanhas ou programas de alfabetização no Brasil, se comparavam a uma nova abolição. Galvão e Soares (2006) afirmam que são essas marcas de preconceito que alimentam a ideia de que esse público pode ser tratado como criança, sendo infantilizado. Esse tipo de representação, segundo os autores, estigmatiza essas pessoas e “gera, ao lado de outros fatores, a baixa autoestima dos não-alfabetizados que, apesar de viverem dignamente e serem sujeitos de desejos e necessidades, incorporam o discurso da inferioridade a eles atribuída” (Galvão e Soares, 2006 p.50). Os autores apontam, ainda, que muitos alfabetizadores, munidos da ideia de redentores dessa condição de seus estudantes, atuam como donos do saber diante de “tábulas rasas”.

Galvão e Soares (2006) discutem, ainda, a complexidade do “mito do alfabetismo”, que o afirma como tábua de salvação às classes menos favorecidas. Compreender o campo da EJA, passa pela leitura do mundo em que essas pessoas vivem. De acordo com os autores, em muitos lares das comunidades rurais, indígenas, ribeirinhas, quilombolas e mesmo periféricas de centros urbanos, não circulam tantos objetos escritos como pode supor um observador que olhe a partir do universo letrado. Mesmo a internet e os aplicativos de conversa oferecem formas de comunicação e informações via oralidade. No site da IG⁴ uma reportagem da jornalista Dimitria Coutinho (2023) constata que

⁴ O site da IG é o portal de internet da empresa IG – Internet Group, um dos primeiros grandes provedores do início dos anos 2000 e atualmente é conteúdo e notícias do Brasil.

apenas 22% têm acesso a uma “conectividade significativa” – que se manifesta quando o usuário dispõe das condições, conhecimentos e habilidades digitais necessários para utilizar a internet todos os dias, em um dispositivo adequado e com a quantidade de dados e a velocidade de acesso apropriados, nos termos do conceito definido pela Aliança por uma Internet Acessível (Coutinho, 2023, n/p).

Poderia se imaginar que a difusão da internet pudesse democratizar o acesso a outros objetos portadores de texto, mas o processo é mais complexo. Dimitria Coutinho, nessa reportagem, relaciona o acesso à internet a marcadores socioeconômicos e etários. Segundo ela algumas das populações que têm menos acesso à internet são: analfabetos, dos quais 29% acessam à internet, contra 95% das pessoas com ensino superior; pretos, com 76% de acesso, contra 82% de brancos; idosos com mais de 60 anos, com 43% acessando a internet, contra 94% das pessoas entre 16 e 24 anos; e pessoas das classes D e E, com 66% de acesso, contra 95% de pessoas conectadas na classe A. Coutinho (2023) retira esses dados da pesquisa TIC Domicílios de 2022. Ou seja, não se trata apenas de democratizar o acesso à internet. É uma questão de compreender que esse acesso é atravessado por marcadores socioeconômicos, como ficou evidenciado por essas duas pesquisas. Inserem-se nesse contexto as populações da EJA, como as mais afetadas.

Galvão e Soares (2006) apontam que Paulo Freire nos anos de 1950 já afirmava que o principal problema não é o analfabetismo, mas as condições de vida deste segmento populacional, excluído não só de uma conectividade significativa, mas da fruição das benesses da tecnologia no geral, bem como da leitura e da escrita. O acesso a esses bens materiais é fundamental para a inserção dos estudantes no mundo da escrita. Quanto mais próximos estão esses diferentes portadores de textos, melhores são as condições de compreender a função social da leitura e da escrita. Em busca de suprir sua sobrevivência o tempo todo, como apontado por Paro (1999), as populações atendidas na EJA têm acesso severamente limitado aos textos que circulam na sociedade. Não é uma falta absoluta de acesso porque vivemos numa sociedade letrada, há rótulos, propagandas e placas por todos os lugares, mas isso é insuficiente para mobilizar os aspectos pedagógicos mais profundos da alfabetização crítica.

Nesse sentido, essa retomada revelou que ações emergenciais que “resolvessem” pontualmente o problema do analfabetismo adulto, muitas vezes calcadas em improvisação, voluntariado ou mera transposição de atividades infantis, retiram da cena o caráter de direito da EJA e seus aspectos conjunturais, reforçando a ideia de que essas ações caritativas seriam suficientes.

Corroborando com Di Pierro (2005), Galvão e Soares (2006, p. 53) afirmam que

São pessoas com experiências e bagagens distintas provindas do campo da experiência familiar, social e no mundo do trabalho. Há os jovens, os mais jovens – adolescentes, os adultos e os mais adultos – a terceira idade. Há negros, brancos, homens, mulheres, católicos, evangélicos, praticantes de religiões de origem africana.

Fica evidenciado que a compreensão sobre o universo dos educandos da EJA deve reconhecer sua pluralidade. Dessa forma, evidencia-se a necessária superação dessa concepção da EJA em termos de um conjunto de ações localizadas de cunho emergencial e, a real heterogeneidade dos estudantes. Pudemos observar que é um campo complexo para a atuação pedagógica, pois demandará considerar as especificidades desse público.

Galvão e Soares (2006), concordando com a visão emancipatória de educação de Paulo Freire, apontam que, ao longo das muitas experiências com alfabetização de adultos na história da educação brasileira, a focalização das vivências cotidianas das comunidades nas quais ocorre o processo, é o elemento precursor para o engajamento dos alunos. É com a prática pedagógica calcada no cotidiano que se constrói experiências de real relevância para o processo de alfabetização em sua integralidade. Essa é a alfabetização baseada na educação como prática de liberdade, que supera a mera técnica abrindo novos caminhos. Concebendo o cotidiano como de extrema relevância para esse estudo, faremos algumas reflexões importantes sobre ele.

2.3. Compreendendo cotidiano enquanto conceito

Nos auxiliará na compreensão mais profunda acerca do conceito de cotidianidade, José Mário Pires Azanha, que em 2011 lançou uma obra ousada para a pesquisa em ciências humanas e muito bem sistematizada: “Uma ideia de pesquisa educacional”. Inspirado por autores como Henri Lefebvre, Hannah

Arendt e Agnes Heller, Azanha (2011) buscou construir a relevância de uma ciência da Educação capaz oferecer uma contribuição confiável, ética e rigorosa, mas igualmente capaz de assumir que as experiências do dia a dia da escola são potentes disparadores reflexivos para se pensar a escola, a partir da escola. Assumiremos junto ao autor que o ambiente da escola não é neutro, produz dissonâncias e experiências complexas aos seus atores. Desse espaço aparentemente trivial, emergem histórias de outrem que serão assimiladas pelo eu, passando-se de constitutivas do outro, para constituintes do nós.

Considerando a primordial contribuição do elemento social, e com ele os aspectos históricos e culturais que nos constituem como humanos, Azanha (2011, p. 65) argumenta que o lugar em que o cotidiano se desdobra pode ter um potencial revelador “do ser do homem, tanto individual como social”, afirmando ainda que a “cotidianidade é a própria condição humana fundamental”. Nesse sentido, fazer ciência do homem e para o homem deveria supor trazê-lo ao centro com seus objetos mais comuns: a linguagem, o corpo, os sentidos, os gestos, as relações.

Ao estabelecermos o conceito de cotidianidade como um campo teórico na pesquisa narrativa estamos reconhecendo a centralidade das práticas sociais na sala de aula e assumindo que essas são, em muitas instâncias, educativas e pertinentes para o estudo das práticas pedagógicas na alfabetização de adultos. Estamos ainda reconhecendo que os sentidos das experiências vão se construindo nas relações cotidianas que se presentificam nas narrativas de memórias e incertezas: ações, reflexões e ações. José Azanha (2011) nos convida a revitalizar o sentido do cotidiano para dele fazer nossa investigação educacional. Neste convite o autor afirma que, é no plano dos acontecimentos simples (Azanha, 2011, p.65) que se desvela a complexidade da vida escolar. Apesar de parecer caótico, afirma o autor, o cotidiano quando estudado com uma clara metodologia, oferece uma riqueza enorme de dados.

As tensões entre as forças do mercado e os interesses sociais tornam-se evidentes no cotidiano da sala de aula, revelando a necessária proposição de diálogos que contribuam para a problematização da compreensão ingênua da realidade e para a construção de uma consciência mais crítica.

Como vimos ao longo desta seção, o campo da educação é um campo historicamente em disputas. A modalidade estudada aqui não se absteve desses

conflitos de interesses. Castro e Cruz (2024) avaliam que, apesar da Constituição de 1988, os avanços para as políticas educacionais da EJA foram rasas, pois, a garantia do direito à educação para todos entrou em franca disputa com ideários das políticas neoliberais, especialmente a partir da década de 1990. Os autores argumentam que as garantias sociais dentro do chamado Estado burguês tendem a estagnar-se no papel, pois a preferência será sempre dada ao mercado e suas necessidades.

No contexto da sociedade capitalista, a educação não tem a finalidade de favorecer o desenvolvimento pleno do ser humano, uma vez que isso resultaria em uma transformação da estrutura social. Ao contrário, a educação tem sido utilizada como um instrumento ideológico e conservador do modo de produção capitalista (Castro; Cruz, 2024, p. 4).

Para os autores, no sistema neoliberal, a redução do Estado causa uma consequente redução de sua atuação em todas as esferas; então, mesmo que na letra da lei tenhamos algumas garantias fundamentais para a educação, todas as outras relações estão referenciadas pelos valores do mercado. Nesse jogo de forças, na sociedade neoliberal, vence o mercado.

É nesse contexto que as contribuições de Paulo Freire foram valiosas e continuam sendo basilares para quem se posiciona no campo pelo viés de uma educação crítica e emancipadora. Se o sistema neoliberal ocupa todas as esferas da sociedade, há que existir alguma oposição que faça frente a essa ocupação. Compreender o conflito de interesses e posicionar-se no campo é extremamente relevante na EJA, para que não sejamos absorvidos pela ingenuidade.

Por um lado, temos a educação como instrumento ideológico e conservador do modo de produção capitalista, que visa capacitar rapidamente os educandos para o mercado de trabalho e concebe a alfabetização como técnica possível de descolar-se da vida cotidiana. Mas por outro lado, Freire acendeu uma luz de esperança quando inaugurou, década após década, um movimento que resiste a esse tipo de educação, que ele chamava bancária, mantendo a chama da superação dessa realidade opressiva por meio da mobilização das próprias camadas populares. Essas, quando descobrem seu lugar no mundo pela abordagem dialógica, entendem sua situação de oprimidas

e, a partir, dessa consciência que se desenvolve na coletividade da sala de aula da EJA, podem galgar mudanças por sua emancipação. Aqui, a alfabetização é concebida como caminho de elaboração da realidade, portanto, articula-se com a vida cotidiana e tem potencial de alçar o estudante a um lugar de colaborador na construção de sua realidade. Interessante retomar a origem de *co-labore*, do latim *co*, junto e, *labore*, trabalhar. Um termo que congrega a ideia de coletivo e o verbo trabalhar. Verbo cuja força está justamente na capacidade de modificar a natureza criando sentido de vida.

Essa seção foi fundamental para se compreender a centralidade dos sujeitos da EJA e sua constituição histórica, bem como o *lócus* da sala de aula – que se visibiliza no cotidiano. Diante do exposto, podemos depreender que por trás de determinada abordagem pedagógica existem amplas articulações econômicas e políticas que a história nos revela e com essas revelações podemos balizar quais interesses estão mobilizados.

Quando o docente prepara sua aula, desde o ponto que a concebe até o momento posterior à sua aplicação, quando a avalia, demonstra o movimento desejável para a prática pedagógica. Destacamos ao longo dessa seção diferentes formas de exercício da prática educativa, orientadas por caminhos e objetivos distintos. Como educadores temos a responsabilidade de reconhecer essa complexidade e fazer a escolha consciente. Podemos agir ingenuamente e isso pode nos conduzir a manutenção da tradição escolar, que década após década tem atuado em favor do aprofundamento das desigualdades de oportunidade na vida. Podemos, ainda, assumir uma postura de suposta neutralidade, tratando os conteúdos como se estivessem dissociados de posicionamentos e implicações sociais. No entanto, como sintetiza uma frase amplamente difundida — ainda que sem autoria comprovada —, “o que preocupa não é o grito dos maus, mas o silêncio dos bons”, a neutralidade revela-se ilusória: onde ela parece prevalecer, operam, de forma silenciosa, as forças de um sistema orientado pelo mercado, voltado à satisfação de demandas e não à promoção do bem-estar e da justiça social. Assim, a ausência de posicionamento não se configura como isenção, mas como adesão a uma lógica de manutenção que se distancia da construção de uma educação comprometida com a liberdade.

Nessa direção, a articulação entre esses elementos evidencia a relevância de práticas pedagógicas capazes de integrá-los. Paulo Freire, quando discute o conceito de palavra articulando-a com ação, demonstra que suas contribuições vieram para nos mostrar que, como educadores é preciso dar voz aos nossos alunos. Deixá-los dizer. Daí a importância de praticar a palavra, praticar a liberdade, praticar uma utopia que mobiliza. Todo esse movimento começa no coletivo, espelha-se no planejamento de aula e desdobra-se até a avaliação do processo. É a práxis consciente, vivenciada no cotidiano, com o coletivo, considerando teoria e prática um binômio indissociável, em que a reflexão docente sobre a sua prática é sustentada por fundamentos teóricos consistentes.

Esse recuo no tempo trouxe dados relevantes sobre as práticas pedagógicas na EJA desde a década de 1960. Entretanto, para o aprofundamento desta jornada, é de fundamental importância compreender quais práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade.

3. PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DOS ANOS INICIAIS: UM OLHAR PARA A LITERATURA

Compreendendo que a revisão bibliográfica de acordo com Da Silva, Saramago de Oliveira e Oliveira da Silva (2021) possibilita ao pesquisador constituir um panorama acerca do estado do conhecimento em um período determinado, na área que se pretende investigar, essa revisão de literatura busca descrever o cenário sobre práticas de alfabetização nos anos iniciais da modalidade da educação de jovens e adultos em produções científicas na área da educação. O levantamento dos artigos foi feito na plataforma Capes, com acesso CAFE (Comunidade Acadêmica Federada)⁵ tendo em vista se tratar de uma base de grande abrangência e de referência em pesquisa. Utilizamos como descritores os seguintes termos: práticas pedagógicas, alfabetização e educação de jovens e adultos. A busca foi realizada em 09/11/2024 e os critérios de seleção dos artigos foram: revisado por pares, de acesso aberto e a modalidade EJA-anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com essas condições, a própria plataforma apresentou um intervalo temporal entre 2010 e 2024, o que indica que não há trabalhos anteriores a 2010 com os descritores utilizados. Foram capturados 16 artigos, entretanto 5 deles foram excluídos por tratarem de temas mais específicos na EJA: musicalização, educação de surdos, língua portuguesa para imigrantes; além de dois textos serem entrevistas. Portanto, o corpus da revisão foi de 11 artigos.

Os critérios que orientaram a leitura referiram-se a quais práticas pedagógicas foram relatadas e discutidas nos estudos e dessas, quais aproximavam-se ou distanciavam-se dos pressupostos defendidos por Paulo Freire.

3.1. As primeiras aproximações do material bibliográfico

As contribuições de Paulo Freire aparecem em 9 dos 11 artigos, excetuando-se em Freitas e Cavalcante (2014) e Coelho (2010). Coelho (2010)

⁵ Esta opção permite o acesso remoto ao conteúdo assinado do Portal de Periódicos da CAPES disponível para as instituições participantes, por meio de login e senha (<https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acesso-cafe.html>).

traz a história do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) no município de Patos/MG e que não teve influência dos estudos de Paulo Freire. Analisando o cenário político da ditadura e seus desdobramentos nos processos pedagógicos, a autora destaca que as indicações aos cargos para coordenação e docência no Mobral eram realizadas entre estudantes com boas notas nos últimos anos de formação do antigo magistério. A rígida hierarquia na estrutura do sistema amarrava os planos de aulas a resultados de sucesso. Havia um acompanhamento da aplicação das aulas, os supervisores treinavam os professores, fiscalizavam e repassavam a ideologia da ditadura nos treinamentos do Mobral. Portanto, a história do Mobral em Patos desenvolve-se em um contexto ideológico oposto ao de Paulo Freire, em que o controle e o cerceamento da livre expressão, bem como a repressão dos movimentos sociais e políticos sustentavam a construção de um pensamento homogêneo.

Já Freitas e Cavalcanti (2014) analisam a partir da observação de 10 aulas com adultos em pós alfabetização, o tratamento da leitura de textos. Quando analisam as práticas de leitura que a professora propõe, revelam a importância da formação para clareza dos processos pedagógicos. A professora observada é formada em Pedagogia e fez especialização em Psicopedagogia. Declara que não teve ao longo de sua formação inicial uma disciplina que abordasse a Educação de Jovens e Adultos e nem estudos específicos sobre a leitura. Esses temas também não aparecem nas formações continuadas da professora, fatores que vão deflagrar-se em suas práticas na sala de aula.

Esse estudo de caso, ao debruçar-se sobre os aspectos da leitura na sala de EJA, deparou-se com fragilidades nas práticas pedagógicas que, apesar de serem realizadas com respeito e determinação, padecem de estrutura conceitual e base teórico metodológica.

A concepção limitada de leitura dos/as educadores/as, a partir na lacuna deixada, tanto na formação inicial como continuada, é refletida no ensino-aprendizagem de leitura, no caso específico, nas classes da EJA, ou seja, um ensino de leitura padronizado seguindo passos repetitivos de: ler o texto, de preferência em voz alta, responder questionários, estudar gramática e redação, tudo isso acontecendo sem grande variação (Freitas; Cavalcante, 2014, p.102).

Nesses dois artigos em que Paulo Freire não é referenciado, ficam implícitas práticas bastante arraigadas ao método tradicional de ensino, no qual

a professora detém um saber que não é permeável ao contexto e à história dos educandos. Por sua vez os alunos portam-se como ouvintes que recebem o saber que emana da professora, numa relação verticalizada e muito semelhante a que se costuma ter nas demais modalidades de ensino, com materiais prontos feito cartilhas e textos artificiais que pouco se articulam com os textos encontrados nas práticas sociais.

Os nove artigos restantes apresentam maior ou menor proximidade com os conceitos de Paulo Freire e reconhecem-no como importante referencial na modalidade. Por esse motivo inicialmente após a leitura exploratória que, segundo Gil (2002) tem por finalidade verificar em que medida a obra investigada interessa à pesquisa, os artigos foram organizados em três eixos de análise: a) artigos cujas descrições analíticas baseavam-se em Paulo Freire, mas as práticas observadas em campo alinhavam-se a outras concepções teórico metodológicas; b) artigos em que tanto os pesquisadores quanto as professoras investigadas baseavam-se nos conceitos freireanos; e c) artigos com discussão exclusivamente teórica. Entretanto essa organização mostrou-se frágil pois, após leitura recorrente do material bibliográfico, discussões e reflexões em diferentes âmbitos – na disciplina Seminário Avançado de Pesquisa (SAP) e nas orientações, notamos que, se dispostos num determinado ordenamento os artigos poderiam nos conduzir a uma trajetória mais relevante à pesquisa, qual seja, problematizar os aspectos que orbitam em torno das práticas pedagógicas na EJA. Assim, um novo arranjo para o aprofundamento das leituras e uma nova organização de apresentação foi realizada. É o que mostraremos na sequência. Justificamos a organização dos 9 artigos que mencionam Paulo Freire em três eixos que se completam, a saber: a) As bases teórico-filosóficas para as práticas; b) Sobre o desafio da práxis e; c) Práxis em ação. Apresentamos no Quadro 1 as referências exploradas da revisão de literatura.

Quadro 1: Panorama Geral da Revisão de literatura

Eixo	Título	Autor/ano
As bases teórico-filosóficas para as práticas	O projeto interdisciplinar, letras e pedagogia na Educação de Jovens e Adultos – Sinop.	Fernanda Pereira do Lago Batista (2019)
	As contribuições de Paulo Freire nas práticas pedagógicas da EJA, pelas falas de educadoras e educandos.	Gabriela Rodrigues Ferrari e Mirozete Iolanda Volpato Hanoff (2020)

	Desafios e pressupostos atuais da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos	Jaqueline Luzia da Silva (2021)
Sobre o desafio da práxis	Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades à ação docente na educação de jovens e adultos: Hacia una teoría de la educación escolar.	Sandra Nascimento. (2018)
	As práticas de alfabetização na EJA na visão das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em um município da AMREC	Sibele Guedin Custódio e Mirozete Iolanda Volpato Hanoff (2021)
	Alfabetização na EJA e os indicadores do INAF: um olhar frente às práticas pedagógicas.	Maria Eurácia Barreto de Andrade e Thaís Costa de Freitas (2021)
	Alfabetização e letramento na escola do campo: um estudo em turmas de EJA na Escola Santo Antônio, Rio Bacuri, Abaetetuba, Pará	Marcos José Silva Maués e Pedro Chaves Baia Júnior (2021)
Práxis em ação	Um processo de capacitação de jovens e adultos remanescentes de quilombolas dos Caetanos de Capuan, Caucaia – Ceará.	Simone Fernandes Soares (2014)
	A Educação de jovens, adultos e idosos sob uma perspectiva inovadora: o Projeto Paranoá.	Rosimeire Aguiar Pereira Lopes e Maria Clarice Vieira (2023)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como depreendemos desse panorama geral, muitos estudos mobilizaram o conceito de práxis, direta ou indiretamente. Misoczky (2024) aborda o conceito a partir do livro de Adolfo Sánchez Vázquez – *Filosofía de la práxis*. A autora relata que no livro, Sánchez Vázquez desenha o conceito a partir da elaboração do alemão Karl Marx, que já discutia a íntima relação do fazer humano à processos reflexivos de elaboração, planejamento e expectativas sobre os resultados de sua ação.

O princípio basilar ontológico do conceito de práxis no trabalho de Adolfo Sánchez Vázquez reside no fato de que esta seja toda atividade humana consciente, carregada de intencionalidade e orientada a uma finalidade. No processo de projetar suas expectativas traduzidas em ações sobre o mundo, o ser humano além de modificar seu mundo transforma-se a si mesmo. Essa unidade entre ação, consciência e produção de conhecimento chamada de práxis por Karl Marx é incorporada à pedagogia por Paulo Freire (2021a; 2022b) quando o autor a articula à compreensão indissociável de que refletir

criticamente sobre o mundo implica transformá-lo. A riqueza deste movimento revela aos sujeitos sua condição de produtores de cultura e, nesse processo, possibilita que se reconheçam como agentes históricos, capazes de se inscrever e intervir no curso da história.

É portanto, essa compreensão de práxis que assumimos como base na construção dos três eixos que apresentamos na sequência.

3.2. Os achados e as reflexões mobilizadas

Os primeiros três artigos estabelecem o alicerce filosófico da EJA. Com Silva (2021) que vai definir a práxis freireana, Batista (2019) que ancora essa prática nos saberes da experiência do aluno e Ferrari e Hanoff (2020) que apontam a cidadania no contexto da emancipação crítica como seu objetivo final.

No segundo eixo apresentamos artigos capazes de descrever os desafios para se estabelecer esse alicerce teórico-filosófico. O artigo de Nascimento (2018), a partir de um estudo de caso revela a dificuldade de articulação entre o discurso e a prática docente. Custódio e Hanoff (2021) apontam a formação docente como uma possível origem desse desafio em estabelecer relações coerentes entre discurso e prática. O artigo de Andrade e Freitas (2021) que defende de maneira mais direta a formação docente consistente e crítica como caminho para que os docentes desenvolvam clareza sobre sua prática, de maneira fundamentada. Fechamos com o artigo de Maués e Baia Júnior (2021) que sintetiza, com foco nas práticas pedagógicas desafios já bem conhecidos: a ausência do apoio de políticas públicas afeta profundamente a qualidade da formação docente na EJA e essa mazela repercute diretamente na dificuldade de superação do cenário de analfabetismo de jovens e adultos no Brasil.

No terceiro eixo dessa revisão apresentamos dois projetos reais, demonstrados através de estudos de caso em que a articulação dos saberes teóricos com as práticas pedagógicas beneficiou sobremaneira a experiência dos sujeitos da EJA contribuindo para a superação das barreiras de ensino e aprendizagem. Esses projetos aparecem em Soares (2014) e Lopes e Vieira (2023).

3.2.1. As bases teórico-filosóficas para as práticas

Iniciando a análise, Jaqueline Silva (2021) faz uma consistente digressão em relação aos dados de analfabetismo no Brasil que revelavam, na data de seu levantamento, 6,8% de adultos maiores de 15 anos não alfabetizados, o que equivalia a 11 milhões e 300 mil pessoas, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018. Além disso, 29% das pessoas entrevistadas eram, naquele momento, consideradas analfabetas funcionais, ou seja, pessoas com menos de cinco anos de estudo formal, capazes somente de localizar informações num pequeno texto.

Seu estudo visou “discutir a atualidade da alfabetização de jovens e adultos, à luz da contextualização de seus conceitos, princípios e práticas” (Silva, 2021, p. 4). Para isso, a autora traz ao palco grandes autores da área de alfabetização e esclarece que o conceito de alfabetização que se tinha na década de 1980 mudou, não sendo mais suficiente saber escrever um bilhete simples. Os estudos em alfabetização avançaram e vêm revelando uma complexidade que a escola precisa abraçar. O critério da escrita do bilhete ainda existe, mas é preciso ultrapassar a compreensão de que alfabetizar é codificar e decodificar. Mobilizando autores como Soares, Costa e Oliveira, Spala, Machado e Lopes, a autora constrói a noção de que alfabetização não é produto, é processo e enquanto tal pressupõe uma trajetória de reflexão sobre a língua escrita em todas as suas dimensões como, organizar ideias, aprimorar a oralidade e o vocabulário, considerar os contextos de produção de leitura e escrita vinculados aos usos sociais da língua, recorrer a análises linguísticas significativas e contextualizadas, reconhecer e utilizar os saberes prévios dos estudantes. Todos esses elementos constroem o aspecto complexo da alfabetização, que segundo ela deve deixar de ocupar um espaço de técnica de decifração de um código. Silva (2021, p. 5) argumenta que

Aqui se compreende a alfabetização em um sentido ampliado, que não se resume à leitura e à escrita, ou seja, a um treino de habilidades, mas aos usos sociais da leitura e da escrita, como práticas de letramento, em diálogo com as motivações trazidas pelos educandos ao contexto de aprendizagem.

Sob essa perspectiva ampliada, o educador deverá considerar para sua prática aspectos que levem em conta questões como “o desenvolvimento

comunitário, a formação política, a geração de emprego e renda, entre outras questões” (Silva, 2021, p. 5)

A partir de Freire, a autora ainda destaca que o primeiro movimento do educador é conhecer a realidade do educando e depois construir uma prática que seja dialógica. Destaca, ainda, que a prática dialógica pressupõe conhecer e reconhecer a realidade dos educandos. Criar essa proximidade é uma decisão ético-política capaz de movimentar todo processo pedagógico no sentido da superação da profunda dívida social com esses sujeitos. Para a Silva (2021), somente a Pedagogia do Diálogo discutida por Freire pode conduzir à mudança. Da escuta ativa do educador nascerão os conteúdos significativos da alfabetização. Ou seja, no processo pedagógico, professores e alunos são sujeitos que produzem sua formação e ao produzi-la, movimentam-se para a mudança.

Para tecer uma pedagogia dialógica na ação educativa, Freire afirma a necessidade da abertura respeitosa aos outros e essa abertura pode ser objeto da reflexão crítica dos educadores que, reconhecendo-se inacabados, reconhecem também a possibilidade da formação a partir da relação com os outros sujeitos (Silva, 2021, p. 6)

Em termos dessa complexidade formativa a autora ainda reforça a necessidade de formação permanente e que mobilize reflexões investigativas e criativas sobre a própria prática. Silva (2021, p. 7) cita um estudo revelador acerca da dificuldade dos professores em repensar sua prática. “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 alfabético”.

Outro desafio foi a invisibilidade que a alfabetização na EJA teve na Política Nacional de Alfabetização (Silva, 2021) cujas consequências foram retirar o tema do debate no cenário nacional, reduzir investimentos e alimentar a ideia de que se pode alfabetizar adultos aos moldes da alfabetização infantil.

Frente a esses desafios, Silva (2021) aponta os pressupostos para um trabalho significativo de alfabetização na EJA. Ela destaca o reconhecimento das especificidades deste público, suas histórias de vida e o caráter heterogêneo da sala de aula. Esse aspecto coloca a luz sobre o sentido maior da educação e reconhece-a como processo de construção de conhecimentos e aprendizagens

permanentes. Elucida ainda a necessidade de construção de instrumentos pedagógicos diversos e ao mesmo tempo exclusivos, capazes de garantir que cada aluno exerça seu direito a uma educação digna e de qualidade, que valorize seus saberes e o auxilie nessa etapa da vida.

O próximo estudo é de Fernanda Batista (2019), que mostra como bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) da Universidade do Estado de Mato Grosso interagem com os educandos em um processo de troca horizontalizada, em que aprendem com as vivências dos sujeitos. Trata-se de uma pesquisa participante com duas alunas da EJA que analisa quais atividades pedagógicas desenvolvem aprendizagens significativas de leitura e de escrita na classe de alfabetização de jovens e adultos.

Como base analítica a autora apoiou-se em Paulo Freire com a obra *Pedagogia da Indignação* e Álvaro Vieira Pinto em sua obra *Sete Lições para a Educação de Adultos*. Em sua análise da experiência, avalia que a sala de aula que observou segue os preceitos freireanos na medida em que a professora não só alfabetiza, mas leva os educandos a refletirem sobre sua própria realidade. Batista (2019, p. 256) afirma que “foi possível notar que a prática pedagógica na formação docente e discente por uma ‘Pedagogia libertadora’, permite um pensar crítico, reflexivo, participativo e com leitura de mundo”. Através da fala da aluna L podemos depreender que a percepção de seu lugar no mundo se transformou:

Hoje eu me sinto bem melhor mesmo, e me sinto assim feliz. Porque antes eu ia ao mercado ou em qualquer outro lugar que eu pedia para os outros ler as coisas para mim, agora às vezes alguma pessoa pede para mim ver as coisas... (Batista, 2019, p. 267).

A aluna T em sua fala mostra a importância da EJA integrada ao conceito de educação permanente e ao direito de educação ao longo da vida explicita-se na fala “Não, não tem idade certa, você pode ter 80 anos, se você não sabe, você quer aprender, né? Daí você vai aprender, vai aprender e o importante é saber.” (Batista, 2019, p. 266).

Batista (2019), graduanda em Pedagogia na época e pibidiana, conclui seu trabalho reafirmando a importância da interlocução entre a Universidade e a sala de aula via PIBID. Ela destaca ainda compreender que a oportunidade das alunas de EJA refletirem sobre sua realidade através da prática de um pensar

crítico, capaz de promover além de troca de conhecimentos, ampliação de acesso a novos olhares e valorização de sua dignidade é fundamental para a transformação social. Não fica explícito quais práticas a professora da turma de EJA realiza, mas entende-se que as alunas sentiam-se mais integradas ao mundo leitor e que a professora estimulava um pensar crítico acerca da própria realidade. A valorização do universo dessas alunas, de seus cotidianos, e uma abordagem humanizada se destaca quando Batista (2019, p. 265) afirma que:

Conversando com as alunas, percebemos que suas expectativas e superação de vida, as encorajavam a querer mais, a buscar muito mais, enquanto contavam suas histórias. Sempre muito confiantes e cheias de sonhos, demonstraram que o tempo só às ajudara a enriquecer através de suas memórias e vivências.

Segundo Batista (2019) tais percepções tornam-se práticas afirmativas num ambiente propício de diálogo, respeito e valorização da história de cada um.

Ainda descrevendo o alicerce filosófico dessa trajetória Ferrari e Hanoff (2020) anunciam a relevância de Paulo Freire desde o início do estudo quando levantam seus objetivos. Eles analisaram o impacto das contribuições de Paulo Freire presentes nas práticas pedagógicas das educadoras-alfabetizadoras da EJA no município de Criciúma/SC. Além disso buscaram aprofundar o conhecimento nos estudos freireanos; verificar as metodologias utilizadas pelas educadoras da EJA do município que atuam nos anos iniciais e caracterizar os alunos das salas de alfabetização da EJA. Os autores destacam que ao descreverem sua prática, as professoras trouxeram implicitamente práticas freireanas: levantam o universo social e lexical dos alunos, escolhem palavras significativas para discutir o processo de leitura e escrita e, criam situações de vida real como proposta de trabalho para o grupo. Esta prática está diretamente ligada aos princípios basilares de Paulo Freire acerca da centralidade dos alunos, como partir de sua realidade para promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. Ferrari e Hanoff (2020) destacam que o posicionamento de Freire na defesa de que o conhecimento deve se construir com base no cotidiano e nas experiências vividas. Quando uma professora afirma “relaciono a necessidade e os interesses da minha turma sobre o tema proposto” (Ferrari; Hanoff, 2020, p. 144) reforça a ideia de currículo vivo e ativo em que a flexibilidade, o vínculo com o contexto social e o planejamento não são

engessados, mas respondem às realidades e às demandas concretas dos sujeitos da EJA.

Tanto no planejamento quanto ao descreverem a metodologia que trabalham, as professoras observadas demonstram a extrema relevância que dão ao universo de seus educandos. Quando propõem a reflexão sobre seu cotidiano aos educandos, as professoras utilizam o diálogo como ferramenta de reescrita da realidade revelando outro aspecto da pedagogia freireana que é o da problematização do mundo imediato bem como o uso prático do conceito de dialogicidade. É possível depreender acerca das práticas elencadas pelos autores que as professoras partem realmente do universo social dos alunos para refletirem sobre as palavras, o que pode nos conduzir à ideia mais ampla de alfabetização em que a leitura de mundo é de fato o suporte para a posterior leitura da palavra.

Entretanto a descrição de Ferrari e Hanoff (2020) sobre as práticas observadas difere do olhar das educadoras sobre suas atuações. A forma como cada educadora define sua prática pedagógica demonstra certa inexatidão pois a primeira afirma explicitamente que se baseia na concepção construtivista, mas não aprofunda sua justificativa. A segunda dá uma resposta vaga, dizendo que segue “aquela que possibilite ao aluno adquirir qualquer tipo de conhecimento, além do que já possui” (Ferrari; Hanoff, 2020, p.144), o que pode sugerir uma visão próxima do construtivismo segundo os autores, mas não é conceituado de forma clara. E a terceira afirma que segue os princípios do construtivismo porque é a concepção adotada pela escola onde trabalha. Esse dado revela quão desafiadora é a articulação entre o discurso e a prática pedagógica, nos levando ao próximo eixo, em que os artigos abordarão os desafios da práxis.

3.2.2. Sobre o desafio da práxis

Por meio de uma pesquisa de campo, Nascimento (2018) analisou práticas pedagógicas de alfabetização na perspectiva do letramento nas etapas iniciais da EJA. A autora objetivava “compreender a relação dessa prática com a aprendizagem dos alunos e a sua formação social e política”, além disso, observar “atividades que implicassem os usos sociais da leitura e escrita pelos alunos no seu cotidiano enquanto sujeito político” (Nascimento, 2018, p.14). Narra a importância da base freireana para a alfabetização de adultos, mas não

reconhece em sua observação de campo nem o diálogo e nem a relação dos conteúdos com o universo dos educandos, pontos fundamentais nessa perspectiva.

Ambas as professoras afirmaram que valorizam e respeitam as experiências de vida dos seus estudantes, buscando nas suas falas contextualizar as palavras trabalhadas na leitura e escrita, porém não foi percebido durante as aulas, nem o seu olhar sensível para as condições de aprendizagem em que se encontram esses sujeitos aprendentes nem essa preocupação em valorizar as histórias e memórias dos jovens, adultos e idosos (Nascimento, 2018, p. 18).

Nesse trecho a autora elucida a lacuna que há entre o discurso das professoras e as decisões teórico metodológicas observadas. Caracteriza ainda a prática pedagógica das professoras como tradicional pois baseia-se em cópias, material xerocado de livros infantis, recorte e colagem de letras e sílabas de jornais ou revistas, dominó de sílabas, montar palavras com alfabeto móvel. Ao listar essas atividades, a pesquisadora revela um trabalho pedagógico que partia essencialmente do estudo de letras e sílabas para a montagem de palavras. Havia breves momentos de interações com textos do cotidiano, mas o foco voltava-se para a exploração de palavras-chave. Fazendo alusão a célebre frase de Freire, a autora afirma que as atividades não ofereciam grandes desafios intelectuais aos alunos, ou uma contextualização que explorasse a leitura de mundo pelo aluno antes da leitura da palavra.

Nascimento (2018) destaca ainda que as atividades propostas eram iguais para todos os alunos, fator que, segundo ela, leva ao apagamento das especificidades socioculturais e etárias, além dos diferentes níveis de relação com a língua escrita. Por isso, vai justificar a necessidade de diversificação nos níveis de desafios propostos, mobilizando as reflexões de Ferreiro em relação aos níveis de desenvolvimento da linguagem escrita elaborados por ela e Ana Teberosky, como uma referência para analisar o desenvolvimento da escrita em jovens e adultos em processo de alfabetização. Nascimento (2018, p. 17) defende “que há semelhança entre o pensamento da criança e do adulto não alfabetizado no que diz respeito ao seu desenvolvimento cognitivo, isto é, a psicogênese da língua escrita ocorre de forma semelhante entre as pessoas [...]”. Assim como as crianças, os adultos em aprendizagem da língua escrita

têm diferentes níveis de apropriação e necessitam de diferentes estímulos para avançar de um nível para o próximo, analisa ela.

Nascimento (2018, p.17) retoma Freire quando discute as práticas adotadas pelas professoras, destacando que a “alfabetização tem um significado mais abrangente, à medida que vai além do domínio do código escrito” e mobiliza no aluno conhecer seu mundo e reconhecer o lugar que ocupa nele. Nesse sentido, ressalta que

O educador precisa aprender primeiro o mundo do educando, enquanto que *[sic]* o educando deve partir da tomada de consciência da sua condição social de analfabeto, oprimido, pobre e deve aprender a falar sobre seus problemas, suas misérias, seus sonhos (Nascimento, 2028, p.17).

Ao conceber a alfabetização como processo de prática discursiva, a autora evidencia a alfabetização como instrumento para engajamento político e cidadão, pela transformação social através da compreensão das tensões e injustiças sociais, presente nas obras de Freire.

Ainda observando os desafios da práxis, propomos a análise do estudo de Custódio e Hanoff (2021). Participaram duas professoras alfabetizadoras. Os autores identificaram que quando elas trabalham determinado assunto, geralmente buscam partir daquilo que o aluno conhece e que faz parte do seu cotidiano relacionando o conhecimento escolar à vida dos alunos. Os autores observaram que apesar de partirem da realidade dos alunos, as duas professoras utilizam concepções pedagógicas distintas. Uma demonstrou trabalhar mais próxima da perspectiva de alfabetizar letrando, enquanto a outra trabalhava a alfabetização de uma forma mais tradicional, baseando-se na codificação e decodificação. Nas palavras desta última:

Mostrando as vogais, depois as consoantes, junto algumas, eles copiam no caderno e leem. A cópia é uma coisa que eles gostam muito de fazer, o método silábico facilita a aprendizagem desses alunos, pelo menos os meus (Custódio; Hanoff, 2021, p.19).

A fim de discutir práticas de leitura e escrita articuladas com os saberes dos alunos, Custódio e Hanoff (2021) mobilizam teóricos como Paulo Freire e Magda Soares apontando a superação dos modelos tradicionais, frequentemente inadequados a esses educandos, em direção a práticas capazes

de valorizar as suas histórias de vida deles. Citando Telma Ferraz Leal em seu livro “Alfabetizar Letrando na EJA”, o artigo evidencia o trabalho com textos como um dos principais objetivos didáticos para a alfabetização na EJA. Custódio e Hanoff (2021) afirmam que de acordo com Leal os textos têm potencial de ampliar o léxico e os interesses dos educandos. “Despertar o desejo pela leitura, levando os estudantes a buscarem novos textos, criarem intimidade com diferentes gêneros discursivos, é uma meta central no processo de alfabetização” (Leal, *apud* Custódio; Hanoff, 2021, p. 14).

As autoras retiram de Leal diversas ideias de práticas cotidianas, como leitura realizada pelo professor de um texto em voz alta que

pode ser uma música, uma poesia, uma notícia do jornal da cidade, salmo bíblico, biografia de um artista conhecido, uma receita culinária, uma receita médica, entre tantos outros, procurando atender os interesses e necessidades cognitivas, culturais e sociais dos alunos da EJA (Custódio; Hanoff, 2021, p.13-14).

Ressaltam ainda a importância de criar oportunidade de fala aos alunos, em discussões e interpretações orais. Custódio e Hanoff (2021) destacam a importância de relacionar os textos às necessidades da vida diária, para que esse instrumento – a leitura e a escrita – interaja com o cotidiano como ler bulas de remédio, documentos, contas e produzir lista de compras, oportunizando experiências dos usos sociais reais de leitura aos alunos. Utilizar as necessidades cotidianas dos educandos nas aulas, afirmam as autoras, motiva a reflexão sobre o sistema de escrita alfabético, e cria um ambiente de formação leitora autônoma e crítica. Custódio e Hanoff (2021, p. 14), afirmam que:

Os jovens e adultos da EJA, mais do que retornarem à escola em busca de melhores oportunidades e possibilidades, precisam encontrar nela esse espaço de mudança em busca de sua autonomia e emancipação perante a cultura alfabetizada e letrada, espaço de diálogo e trocas de experiências e conhecimentos. Mais do que estar na EJA, é preciso vivê-la, buscando uma reconstrução da aprendizagem e da visão que tinha da escola, novos significados e interpretações para o que está ao seu redor.

Na sequência propomos examinar um estudo sintomático, que denuncia a exclusão no interior da própria escola. Andrade e Freitas (2021) realizaram um estudo de caso do tipo qualitativo com alunos da terceira série do Ensino Médio-EJA. Com base no aporte teórico de Paulo Freire, as autoras buscaram

compreender se as práticas pedagógicas realizadas com esses alunos estavam contribuindo para o processo de alfabetização.

Andrade e Freitas (2021) aplicaram em seu estudo algumas situações de leitura propostas pelo Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) a 10 educandos do Ensino Médio. A ferramenta pressupunha leitura, reflexão e interpretação a partir de textos do cotidiano, como receitas, bilhetes e anúncios. Entretanto o estudo relata que os alunos apresentaram diversas dificuldades de leitura e a aplicação demandou que as próprias pesquisadoras lessem para alguns eles (por diversas vezes, em algumas situações). O questionário solicitava do aluno práticas de leitura e cálculo para identificar em qual nível de alfabetismo ele se encontrava. Os níveis de alfabetismo foram os mesmos propostos pela escala do INAF, quais sejam: Não alfabetizado, Rudimentar, Elementar, Intermediário ou Proficiente.

A grande dificuldade de leitura de alunos do Ensino Médio-EJA levou as autoras a refletirem sobre aspectos caros à alfabetização de adultos. Ressaltam que a compreensão sobre as identidades dos alunos da EJA é fundante para o trabalho com alfabetização. Propõem ainda a necessidade urgente de se superar a visão mecanicista que se tem acerca da temática e caminhar rumo a uma alfabetização que contenha em si a semente de um projeto político de transformação social através do incentivo à reflexão do aluno sobre seu próprio mundo. O panorama que sugerem aponta para o cenário social brasileiro como primeiro ponto a ser considerado quando se planeja as intervenções pedagógicas. O Brasil tem um cenário sócio-histórico em que a desigualdade social e econômica parece irrevogável e apresenta infraestrutura limitada à população mais carente. Esse cenário precisa ser problematizado, afirmam elas.

Quando as autoras colocam Libâneo na urdidura de seu trabalho, convocam o leitor a refletir sobre a educação como fenômeno social e para tal argumentam que os educadores devem preparar-se – colocando o aluno, sua identidade e história no centro, com clareza teórica, pedagógica, curricular, didática e metodológica. Nesse sentido, atividades infantilizadas não fornecem espaço para reflexões pertinentes, afirmam as autoras, e retomam a necessidade de assumir a centralidade do aluno: todo processo pedagógico deve estar adequado à sua realidade. Para elas, são fundamentais tanto a responsabilidade que advém do compromisso com uma educação adequada e

de qualidade quanto a reflexão sobre a própria prática. Essa orientação deve ocorrer ao longo de todo processo, de forma planejada e rigorosa.

Frente aos desafios e necessidades enfrentados pelos alunos, Andrade e Freitas (2021) apresentam, apoiando-se em Arroyo, a “cultura da exclusão” social, na qual a educação acaba favorecendo a manutenção e o controle da sociedade tal como está organizada. Essa cultura, mediada pelos “fracassos” que a escola produz, precisa ser problematizada, pois ao se depararem com essas situações, os sujeitos aprofundam sua percepção de exclusão. As autoras nos convidam a pensar sobre a função da educação através das seguintes questões:

no que está centrada a função do educador, do ensinar? Por que, muitas vezes, estamos tão vinculados ao que está sendo trabalhado, às nossas funções e aos papéis que assumimos que deixamos de aguçar nossa visão, esquecemos de ressignificar nossos olhares, de buscarmos compreender quem são os sujeitos da EJA? Qual o sentido da EJA? Qual o sentido do educar? Qual o sentido do aprender? (Andrade; Freitas, 2021, p.254).

No movimento que busca as respostas mora a dialogia, termo usado por Freire que é retomado, quando Andrade e Freitas (2021, p. 254) afirmam que a prática pedagógica se revela por meio de ações em movimento, “que vai e volta, que se desvia, que surge, que se completa, que se estende”, E outra vez mobilizando Arroyo, as autoras elucidam a potência e a riqueza do fazer educativo através do diálogo significativo.

Ainda tematizando os desafios da práxis e a tensão que vem sendo desenhada entre o discurso pedagógico, a clareza teórico-metodológica e as práticas docentes. No estudo feito em Abaetuba/Pará, Maués e Baia Junior (2021) apresentam a centralidade das escolhas metodológicas feitas pela professora da EJA, como fundamental para a permanência, o sucesso e a construção do sentido de pertencimento do aluno dessa modalidade.

Os autores destacam a importância de se ter clareza teórico metodológica e que conceitos como os desenvolvidos por Paulo Freire, que estudou profunda e especificamente o público da EJA, podem auxiliar o professor no desenvolvimento de conteúdos e atividades para que se alcance um bom ensino. Entretanto, o cenário que encontram no estudo revela os desafios apontados anteriormente: a prática observada exemplifica a lacuna entre o fazer

pedagógico da professora e seu discurso, descrito no estudo de Nascimento (2018) e pode ser um sintoma das lacunas na formação docente evidenciadas por Custódio e Hanoff (2021).

Quando definem metodologia os autores demonstram sua centralidade para uma prática significativa. Para eles, metodologia é uma "tomada de decisão" consciente, um "conjunto de métodos, regras e postulados" que, no caso da EJA, deveria pautar-se na premissa de que a "leitura de mundo precede a leitura da palavra", princípio basilar de Paulo Freire. Essa compreensão articulada com uma relação que a viabilize na sala de aula é justamente a fragilidade que os autores diagnosticam na prática da professora investigada. Embora ela afirme sua "intenção de alfabetizar letrando", sua atuação se resume a um conjunto de estratégias dispersas, sem o embasamento de uma rede teórico conceitual que lhe garanta um caminho claro a percorrer.

Por outro lado, o trabalho de Maués e Baia Júnior (2021) também revela a resiliência e a capacidade de adaptação dos professores, que, mesmo diante de desafios estruturais e da sobrecarga de funções, desenvolvem estratégias criativas e atividades diferenciadas para engajar os alunos e evitar a evasão escolar. Essa prática, embora muitas vezes intuitiva e descolada de uma base teórica aprofundada reafirma a complexidade da atuação pedagógica na EJA.

Dada a complexidade desses desafios que se colocam à práxis e que passam necessariamente pela superação de modelos tradicionais, no próximo eixo veremos dois estudos de caso em que a prática dialógica se evidencia no processo pedagógico.

3.2.3. Práxis em ação

O Projeto de Fortalecimento da Agricultura Familiar, através da Capacitação Social de Jovens e Adultos Agricultores, foi o objeto de investigação de Soares (2014). Trata-se de um trabalho em parceria entre o governo do Estado do Ceará, Instituições de Ensino Superior (IES), organização da sociedade civil e movimentos sociais, no contexto da educação camponesa. Objetivou compreender como o projeto de alfabetização integrou aspectos produtivos e políticos para fortalecer a identidade quilombola e camponesa. O fato de o estudo ter acompanhado processos educativos dentro do movimento social camponês, deu-lhe um caráter que evidenciou a cultura dos educandos

estudados. Suas práticas foram coordenadas pela Associação AlfaSol, ONG ligada ao Programa Alfabetização Solidária⁶.

O projeto envolveu a participação de educadores e de jovens e adultos da própria comunidade e adaptação do conteúdo à realidade local bem como a participação dos estudantes na construção das aulas. Foram produzidos 16 cadernos explorando temas de interesse da comunidade:

associativismo e cooperativismo rural, controle biológico de pragas e doenças, cultura, desenvolvimento sustentável, economia solidária, economia humana de reciprocidade, ética e cidadania, fertilidade e manejo dos solos, gestão das águas, manejo animal, meio ambiente, política pública e participação, raça e etnia, relações de gênero, segurança alimentar e nutricional e terra e cidadania, temas estes considerados fundamentais para a construção da sustentabilidade e da solidariedade nos diversos territórios cearenses (Ceará, *apud*, Soares, 2014, p. 169).

Esses temas foram as referências para a construção de propostas de educação para a comunidade. No processo de alfabetização foram utilizados dois métodos com abordagens distintas em relação à alfabetização: o método cubano “Sim eu Posso!”, “produzido num contexto de luta e poder político cultural em Cuba, [...] pela professora cubana Leonela Inés Relys Díaz e desenvolvido pelo Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC)” (Soares, 2014, p. 169); e o material “Viver, Aprender” (livro didático utilizado pelo AlfaSol).

Soares (2014, p. 169) ressalta que o método cubano

foi inspirado na experiência educativa cubana – “que utiliza técnicas de ensino bem desenvolvidas e baseadas nas filosofias educacionais de Vygotsky, Makarenko e Dewey” (CARNOY, 2009, p. 134). O método usa em média 3 meses para o processo de alfabetização, que ocorre pela correspondência entre números e letras, com exercícios de coordenação motora, ensino de leitura-escrita e consolidação. O método foi implementado pelo MST nos territórios nos quais o movimento atua, e é baseado no amplo conhecimento prévio que os educandos possuem dos números, apesar de não saberem ler. A ligação entre o número e a letra constitui-se num elemento motivador e facilitador da aprendizagem em um curto espaço de tempo.

⁶ Segundo informação que consta no artigo “AlfaSol (Associação Alfabetização Solidária), é uma entidade da sociedade civil criada em 1996, pela professora e antropóloga Ruth Cardoso com a missão de disseminar e fortalecer o desenvolvimento social por meio de práticas educativas sustentáveis. Com 15 anos de atuação, tem parcerias com o Ministério da Educação, com empresas, pessoas físicas, governos municipais e estaduais e com instituições de ensino superior” (Soares, 2014, p. 164).

Já o método usado pela AlfaSol é organizado em módulos com duração de aproximadamente seis meses. O primeiro mês de cada módulo é destinado à formação dos educadores alfabetizadores no âmbito das IES. Soares (2014, p. 170-171) relata que

Após a formação dos alfabetizadores estes começam o processo de alfabetização. Cada alfabetizador fica encarregado de uma turma. Esta última pode ter no mínimo 12 a 15 alunos e no máximo 25 alunos. As IES cabem selecionar e classificar os alfabetizadores, avaliar o processo de alfabetização, e decidir a metodologia que será aplicada na mesma. Os municípios, igrejas, algumas empresas, associações entre outros, cedem as salas para a alfabetização. As empresas parceiras são responsáveis pelo apoio financeiros necessários *[sic]*.

Chama a nossa atenção a articulação de métodos, aparentemente baseados em abordagens teórico-metodológicas diferentes, o que por si só merece uma análise mais detida e uma pesquisa em outras fontes para reunir mais informações sobre cada um deles. Pois, não se tem mais detalhes sobre o tipo de trabalho de coordenação motora ou como o ensino da escrita e da leitura era conduzido no método cubano. No entanto, Soares (2014) destaca que os métodos agiam em conjunto. “O método Sim, eu posso! foi executado por três meses em algumas turmas com o MST e logo em seguida dado continuidade com o método proposto pela AlfaSol” (Soares, 2014, p. 171). A autora afirma que o projeto utilizava metodologia contextualizada, voltada à realidade dos jovens e adultos quilombolas e camponeses.

Assim, por meio do desenvolvimento de práticas contextualizadas, o Programa propôs o compromisso com os grupos socialmente excluídos e sua inserção de forma participativa e de transformação na sociedade, por meio de processos educativos (Soares, 2014, p. 164).

Os depoimentos de educadoras trazem pistas importantes sobre mudanças no engajamento, na vontade de estudar e de aprender, mudanças no humor, o reconhecimento de estarem em um lugar agradável e a ampliação de ações colaborativas entre todos. Quanto às práticas pedagógicas, os depoimentos ressaltaram a importância da escuta, para perceber os interesses, as experiências e as necessidades dos educandos. Estes, por sua vez, reconhecem as mudanças em si mesmos:

Até pra gente se expressar na sociedade, na comunidade é melhor né?! Antigamente a gente era mais tímida, agora a gente já tá menos desconfiada... (Educanda da turma de Capuan). [...] O curso ajudou muito na identificação... A minha origem vem de Tururu, Conceição dos Caetanos e Arraial de Uruburetama (Educanda da turma de Capuan) (Soares, 2014, p. 177).

Apesar de o Projeto valorizar a identidade dos sujeitos, colocando-se em sintonia com a teoria de Paulo Freire, a autora avalia que ainda é uma ação modesta. Os desafios são muitos e há necessidade de investimentos permanentes. De fato, o Projeto possibilita uma ampliação da

compreensão política, social, econômica, ambiental, cultural e de autoafirmação da comunidade com base no resgate de sua história realizado por meio de leituras de vida, num processo educativo contextualizado. No entanto, cabia uma maior ou total, ênfase ao sentido da luta da educação do campo e a importância dos educandos como construtores e continuadores dessa luta (Soares, 2014, p. 178).

A educação do campo é repleta de desafios e atravessada por manobras políticas e econômicas. Fortalecer a história da população do campo, reconhecer seus saberes e ampliar a visão de mundo por meio da leitura e da escrita é o caminho para o desenvolvimento de um olhar mais crítico para as suas realidades. São as pequenas mudanças que podem unir-se em conjunto de possibilidades de transformações.

Lopes e Vieira (2023) investigaram o Projeto Paranoá, com o objetivo de analisar as bases político-pedagógicas que o sustentam à luz das concepções sobre inovação. Esta investigação é constituída por revisão bibliográfica e entrevista semiestruturada com um dos idealizadores do Projeto.

Trata-se de um projeto de alfabetização de adultos da cidade de Paranoá/DF. Antes de constituir-se cidade, a região era uma ocupação, o Distrito Federal não aceitava sua regularização urbanística. Então, com a luta pelo direito à moradia, nasceu também a luta por um projeto de alfabetização, e na concretude desse movimento a Universidade do Distrito Federal veio apoiar, oferecendo formação para professores que quisessem lecionar no projeto. Segundo as autoras, a proposta metodológica amparou-se nas concepções de Marx, Paulo Freire, Gramsci e Bakhtin. Na perspectiva histórico-cultural apoiou-se ainda em Vygotsky. Sua proposta

está ancorada em uma concepção de educação crítica e emancipadora, na qual o educando se reconhece como agente transformador de sua realidade e o professor percebe como na reflexão-ação pode contribuir para esta mudança” (Lopes; Vieira, 2022, p. 628).

Lopes e Vieira (2023) elencam quatro pilares do Projeto Paranoá. São eles: o acolhimento, ou seja, a ideia da inclusão e do pertencimento que cria um ambiente seguro; o fórum, momento de escuta e diálogos em que se elenca os problemas ou desafios; situação-problema-desafio que são situações reais trazidas pelos alunos e que serão incorporadas pelo plano de aula, constituindo-se o eixo que vai gerar o conteúdo pedagógico, segundo as autoras semelhante aos temas geradores de Paulo Freire pois “[...] busca-se extrair das vivências dos educandos e de suas contradições as situações/desafios que carecem de atenção e quais os encaminhamentos possíveis para sua superação” (Lopes; Vieira, 2023, p. 638). O último pilar é o texto coletivo, que é o produto das discussões em torno da situação-problema e serve como material didático ou registro das ideias e sentimentos dos alunos.

Segundo as autoras esses quatro pilares revelam práticas pedagógicas importantes da teoria de Paulo Freire. Os pilares sustentam uma proposta libertadora, afetiva e crítica, baseada nos princípios da educação popular e da pedagogia freireana, com forte vínculo à realidade e à autonomia dos sujeitos. Na conclusão, Lopes e Vieira (2023) entendem que é um projeto inovador não por ser vanguardista, mas por atender a urgente necessidade de diversos membros da comunidade em alfabetizar-se de maneira significativa.

Nesta seção os dois projetos apresentados revelam a complexidade das práticas pedagógicas na alfabetização de adultos. Demonstram ademais os benefícios do processo quando os fatores teórico-metodológicos se expressam na coerência do trabalho do educador, os materiais e caminhos que propõem seguir, valorizando intencionalmente a história de vida do aluno, seus valores, sua palavra, enfim, seu cotidiano.

Fechando essa seção, pudemos observar nos artigos que compuseram essa revisão, que acima das boas intenções e da dedicação, o educador precisa de apoio e uma dose de desassossego. Apoio da máquina pública para possibilitar condições de trabalho dignas e formação continuada que suplante, por exemplo, a compreensão imprecisa sobre termos como “alfabetizar

letrando”. Desassossego para buscar respaldo no conhecimento científico de qualidade. Desassossego para evitar a ingenuidade, as práticas que falhem em conectar a vida às palavras e em possibilitar uma educação de qualidade e significativa, que responda e transcenda as expectativas dos sujeitos da EJA.

Há necessidade de explorações mais detalhadas das práticas pedagógicas, que possam iluminar caminhos mais produtivos e promissores, reafirmando diversos pontos que essa revisão destacou: a persistente dificuldade de clareza e articulação entre o discurso pedagógico, a incoerência teórico-metodológica das práticas docentes que ocorre muitas vezes por falta de formação qualificada para a modalidade da EJA. A imprecisão acerca dessa articulação apresenta o alto custo da manutenção dos índices de analfabetismo como bem explicitou Andrade e Freitas (2021) e acaba por reiterar a dívida social com esse público. É preciso engajamento das políticas públicas para que o ciclo do sistema de manutenção do analfabetismo se rompa e seja possível promover uma alfabetização verdadeiramente letrada e emancipadora.

Como foi se demonstrando nos dois estudos de casos encontrados na revisão de literatura, a valorização das histórias de vida dos estudantes que ficou evidenciada na centralidade dada a seus interesses, demandas e valores, desempenhou um papel pedagógico fundamental. Ambos os estudos revelaram a potencialidade que a valorização do cotidiano tem na escola.

Como vimos na seção anterior, José Mário Pires Azanha (2011) propõe o estudo da cotidianidade como essencial para a área da educação pois ela é o lugar comum de onde se sai e para onde se volta o ser humano, sendo, portanto,

uma possibilidade de ser o ponto de partida para a fundação de uma ciência do homem, isto é, que os objetos que ocupam a região da cotidianidade humana (linguagem, relações, hábitos, rituais, gestos, usos, artefatos, etc.) são potencialmente reveladores do homem tanto individual como social (Azanha, 2011, p. 65).

Se, como Azanha (2011) descreve, o cotidiano é uma dimensão na qual congruências e incongruências das práticas sociais se manifestam, se entrelaçam tanto na reprodução quanto na transformação da sociedade, logo observá-lo com critérios metodológicos e analíticos bem definidos pode dizer mais no âmbito da produção do conhecimento científico. Refletir e teorizar sobre o cotidiano da sala de aula da EJA pode fortalecer esse lugar, muitas vezes sem

prestígio, banalizado, cheio de acontecimentos difusos e caóticos. As questões relativas à inclusão do estudo do cotidiano da escola envolvem a superação da banalização do cotidiano, assumindo sua complexidade e sua relevância para a compreensão do ser humano em sua vida social.

Azanha (2011) refletindo sobre o campo da pesquisa em educação, propõe uma pedagogia nascida do cotidiano e igualmente potente pois capaz de nos conduzir a pensar um fazer científico capaz de retratar o que se vive nas escolas em sua complexidade ou singeleza.

O olhar para a cotidianidade retirando-a de lugar banal é um movimento que tanto o pesquisador quanto o professor da EJA devem fazer. O autor tem o cuidado de esclarecer que sem uma clara metodologia esses acontecimentos do cotidiano poderiam significar somente dados arbitrários da ilimitada fonte do dia a dia. Para que se mantenha esse cuidado, Azanha (2011, p. 66) orienta que “é indispensável a formulação de teorias que indiquem seletivamente o que e como descrever e analisar aquilo que, sem elas, seria um caos factual”.

A centralidade do cotidiano, assim como a abordagem narrativa de pesquisa, que veremos a seguir, apostam no vivido enquanto objeto a ser perscrutado e evitam grandes abstrações. Essa parceria é fundamental para a articulação da práxis na EJA, na qual esse estudo se debruça. Quando a narrativa singulariza e respeita a experiência dos sujeitos e prioriza o cotidiano como espaço da produção e expressão dos acontecimentos fundamentais a serem narrados, abre-se um portal para registrar essa experiência relacional junto com a experiência de ensinar, aprender e pesquisar, escrevendo e vivendo o ciclo de ser, refletir e ser. Isso configura-se a práxis da dinâmica da articulação entre prática, teoria e retorno à prática.

4. O MÉTODO: FAZER CIÊNCIA, MAS QUAL CIÊNCIA?

Sempre criando novos veios, o rio do desenvolvimento social tem um fluxo constante em direção ao mar, o futuro das águas. Se por águas pudéssemos conceber toda sorte de tecnologias que possibilitam mais qualidade à vida humana, as tecnologias intelectuais representadas pelos estudos científicos, ao visarem auxiliar a evolução das sociedades, cumprem papel fundamental. Segundo Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 124) “a ciência potencializa que a humanidade se mova para o melhor, pois auxilia a sociedade a refletir sobre ela mesma”. Pela intenção de que a sociedade se mova a patamares mais justos e dignos, esse estudo poderia inserir-se nesse conceito de ciência enquanto ferramenta útil, especialmente no campo da Educação de Jovens e Adultos, que é onde se debruça.

Entretanto, a premente necessidade de superação de uma relação direta entre construção do conhecimento – desenvolvimento de uma tecnologia – e a melhoria da qualidade da educação, caracterizada por uma linear relação de causa e efeito e de utilitarismo, pode ser mais limitante que libertadora, frente à pesquisa sobre a própria prática docente, objeto desse estudo. A experiência de narrar a vida na escola, nas dobras do cotidiano desvela um pensar e fazer pesquisa que é multifacetado pois, acaba revelando que as atividades humanas têm dimensões sócio-históricas e simultaneamente subjetivas, que emergem dentro da sala de aula pelas relações de vínculo e pertencimento, fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Essa assumpção desloca a presunção de que as práticas pedagógicas sejam aplicações de técnicas, e relativiza a ideia de um controle absoluto que se tenha sobre o produto delas.

Essa seção vai discutir a pesquisa científica em educação buscando evidenciar a visão de ciência e método com base em Taddei Paludo (2018) e Azanha (2011). Apresenta a relevância da pesquisa narrativa segundo Clandinin e Connelly (2018) como instrumento metodológico em consonância com os demais matizes desse estudo, em especial, algumas escolhas procedimentais importantes para o aspecto autoformativo, dentre elas ter assumido o enfoque autobiográfico baseando-se nas crônicas do cotidiano, com apoio de Clandinin e Connelly (2018), Amado e Ferreira (2014) e Motta, Bragança e Prado (2023). Finalmente evidenciará ao leitor as etapas de análise, segundo Amado e Ferreira

(2014), baseadas no reencontro da professora pesquisadora com seus diários de campo para reconstituição destes, nas crônicas do cotidiano.

Taddei e Paludo (2018) quando estudam os principais desafios para o pesquisador da área de humanas, na perspectiva da dimensão política do pensar e fazer pesquisas, partem de uma compreensão materialista histórico-dialética de mundo e de homem. Antes de chegar a discutir o papel das ciências, os autores fundamentam o cenário de forma a colaborar com esse estudo.

Taddei e Paludo (2018) consideram que, da perspectiva do sistema capitalista, a educação, mesmo conectada com importantes setores da sociedade como política e economia, é instrumento de reprodução sociocultural. Desde essa perspectiva, intelectuais e classe trabalhadora deveriam estar em comunhão, a fim de lutar pela ampliação de direitos mínimos. Estudos científicos e os próprios pesquisadores em si não são neutros, pois, a historicidade é palco de contradições muito complexas, a atividade humana é objetiva e sócio-histórica. Dentro do conceito de historicidade está a ideia de mudança e de transformação. Taddei e Paludo (2018) nos contam que para Marx e Engels a validade do conhecimento, porque inscrito na história, está na prática social. Vejam, não está no critério de utilidade nem autoridade. Portanto, a validade do conhecimento insere-se no âmbito da “transformação da práxis social” (Taddei; Paludo, 2018, p. 7). Paulo Freire (2021b, p. 28) quando discute que ensinar exige rigorosidade metódica, afirma que “uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade”.

A validade do conhecimento, portanto, conecta-se com o movimento de conhecer o mundo e o que se conhece do mundo. É esse movimento, de compreensão do ontem em direção a novos amanhã, que mobiliza a transformação da nossa práxis.

4.1. Azanha e a pesquisa em educação

Na esteira de reconhecer que somos sujeitos históricos, José Mário Pires Azanha (2011) expõe a ideia da transitoriedade das experiências humanas quando discute a pesquisa em educação. Nos aproximamos deste autor quando discutimos a relevância do estudo da cotidianidade na pesquisa educacional no

capítulo da revisão de literatura e dada a riqueza de suas contribuições, retornaremos a ele ainda. Nesse ponto de nossa discussão, Azanha (2011) contribui com a composição do cenário das produções em ciências humanas.

Ao comparar o método a uma bússola, o autor questiona: como se guiar por uma bússola, se não se sabe o destino final? As pesquisas convencionalmente apresentam uma pergunta com hipóteses e estruturam-se numa espinha dorsal metodológica em direção a possíveis respostas. Entretanto à menção de mera possibilidade retira qualquer certeza garantidora. Na realidade observar, questionar e levantar hipóteses, segundo o autor, requer mover-se no mundo com curiosidade e criatividade. O método deveria assegurar clareza de procedimentos para obtenção de êxito. Porém, o êxito na pesquisa científica seria o descobrimento ou a construção de novas ideias, o que em si é refratário a uma regulação rígida garantidora de resultados. “Não há método para criar ideias” (Azanha, 2011, p. 79). A seguir, o autor vai distinguir o desenvolvimento de pesquisas em ciências naturais e ciências humanas, no sentido de fortalecer a importância da compreensão em nosso campo. Na pesquisa em educação, importa que os procedimentos na obtenção e tratamento das situações sejam claros, mas o todo do chamado êxito final, pode ser inapreensível, pois que se transmuta de momento a momento – é vivo, historicizado.

Ainda discutindo fatores preliminares sobre a pesquisa em educação, Azanha (2011) afirma que “uma totalidade não aditiva como é o caso da vida cotidiana não se reduz à soma de suas partes ou essa totalidade é captável globalmente ou simplesmente é inapreensível” (Azanha, 2011, p. 82). Uma vez que o estudo do cotidiano não pode ser descrito em termos da soma de suas partes, mas somente a partir de sua totalidade, o autor admite a hipótese de haver algum tipo de captação cognitiva global, diferente dos procedimentos analíticos utilizados nas ciências naturais. A peculiaridade do mundo humano vai exigir formas de estudo diferentes das formas usadas para se conhecer os fenômenos da natureza. As relações causais observáveis em fenômenos da natureza demandam leis explicativas causais e a possibilidade de replicabilidade. Já no plano do humano o foco é a compreensão do fenômeno em sua autenticidade, uma vez que fenômenos humanos são únicos e, portanto, irrepetíveis. Ainda de acordo com Azanha (2011, p. 84), no plano das pesquisas

em ciências sociais importa a compreensão dos fenômenos em sua unicidade: “A explicação seria a forma predominante do conhecimento do mundo natural e a compreensão a do conhecimento das coisas humanas”. Gira em torno do conceito de unicidade a ideia de irrepetibilidade, autenticidade e transitoriedade. Isso soma em nosso método a possibilidade de conceber as trajetórias em movimento, evitando qualquer ímpeto por encapsulá-las, conscientizando-nos a cada passo, de que esse olhar deve buscar mais compreender que explicar. Lembramos a todo momento que qualquer explicação é finita, representando uma parte que não pode por si só demonstrar o todo.

4.2. A pergunta, as expectativas e o objetivo

Diante do exposto algumas questões foram emergindo ao longo do estudo. Ao articulá-las, formulou-se a seguinte questão-guia: quais mudanças seriam possíveis observar nas relações entre as demandas dos estudantes de EJA, as atividades pedagógicas desenvolvidas e o movimento de reflexão da professora que pesquisa a própria prática?

Dessa forma, o pano de fundo desse estudo se sustenta na compreensão de que, o que se espera das práticas pedagógicas emancipadoras na Educação de Jovens e Adultos é possibilitar experiências coletivas nascidas dos contextos de interesse do grupo, podendo alcançar patamares de apropriação crítica acerca da própria realidade. Essa expectativa move a docência, que, no entanto, só poderá desenvolver suas mediações a partir da práxis pedagógica e do envolvimento dos educandos. Assim, desenha-se o objetivo principal da pesquisa, que é discutir o movimento de reflexão e de mudança na trajetória da professora-pesquisadora da EJA, a fim de construir estratégias metodológicas que fortaleçam a complexa experiência de ensinar e aprender na sala da EJA. Além de criar quadros para reflexão-ação-reflexão, as práticas desenvolvidas buscaram envolver os estudantes para a ampliação dos sentidos de suas experiências. Estudar a própria prática é ousado, imbrica por um lado variáveis como o apoio teórico robusto e a sólida experiência da orientadora e do Grupo de Pesquisa Linguagens, Desenvolvimento Humano e Atividade Pedagógica. Imbrica, por outro lado, a responsabilidade, o afeto e o envolvimento da professora e dos estudantes da EJA com suas motivações e dificuldades. Estudar a própria prática com a ética e a clareza aqui proposta, é assumir a parte

pela parte e o todo, pelo todo – valorizar as especificidades do eu e do grupo, e não teorizar o todo pela parte generalizando as situações vividas.

Amado e Ferreira (2014) indicam a relevância de que se discuta a procedência da generalização quando se reflete acerca da análise dos acontecimentos narrados. Segundo os autores, nesse tipo de estudo, a extensão de resultados emergentes pode até ser generalizáveis, mas tendem a sê-lo de maneira intermediária, ou seja, são resultados extensíveis somente a grupos próximos ou com experiências semelhantes.

Quando assumimos a relevância da parte em si, reafirmamos com isso o lugar da professora, sua história e sua prática, e sua relação com o todo, que é a sala de aula, sua turma e sua história de vida, esta é uma pesquisa narrativa de natureza autobiográfica, em que a subjetividade da professora e pesquisadora bem como os elementos sócio-históricos nos quais encontra-se imersa, se materializam na relação com os estudantes e no registro escrito que faz em seus diários, oportunizando esse mergulho na complexidade de estudar a própria prática pedagógica.

Esse estudo apresenta observações e análises da trajetória de um ano e congrega, simultaneamente, uma vida e algumas vidas. Trajetória em que a compreensão é mais importante que a explicação. O caráter qualitativo desta pesquisa se justifica, como poderemos verificar, por seu comprometimento com o processo analítico. Ao debruçar-se sobre a própria prática, a educadora e pesquisadora reflete sobre seu fazer pedagógico, olhando-o pela perspectiva do movimento de reflexão-ação-reflexão, que pressupõe a circularidade de: reflexões e estudo, preparo, intervenção com estudantes, sua história de vida e novas reflexões. De acordo com Da Silva, Saramago de Oliveira e Oliveira da Silva (2021, p. 95) “a pesquisa qualitativa é orientada para análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Além disso, esses autores nos auxiliam por essa escolha na afirmação de que ela “atende de forma apropriada a pesquisa em ciências sociais, pois analisa e compreende o objeto de pesquisa em sua especificidade considerando seus sujeitos e subjetividades sem deixar de considerar toda complexidade que envolve o objeto” (Da Silva, Saramago de Oliveira e Oliveira da Silva, 2021, p.95). Essa pesquisa, ao

democratizar saberes construídos, é a materialização do complexo processo que Freire denominou práxis pedagógica, mais bem explorado em seção anterior.

4.3. As narrativas como instrumento metodológico

Compreendendo que os fenômenos humanos são únicos e autênticos, localizamos a pesquisa em educação como aberta, difusa, atenta e simultaneamente organizada e ética. Desta forma, para viabilizar a riqueza de nuances dessa trajetória e buscando mais compreender que explicar, usamos as narrativas como campo epistemológico e metodológico de pesquisa. Segundo Clandinin e Connelly (2018) capturamos o mundo intelectualmente como fragmentos narrativos marcados por momentos no tempo e no espaço e compreendidos em termos de unidades narrativas e descontinuidades. Para os autores, refletir sobre a continuidade e o todo de uma experiência é refletir sobre a própria vida; é o que a narrativa estuda. E estuda-se a experiência de forma narrativa porque pensar dessa maneira é a forma fundamental de pensar a experiência humana, então o método narrativo é um aspecto do próprio fenômeno narrativo. Afirmam os autores que “a experiência acontece narrativamente. Pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa. Portanto, experiência educacional deveria ser estudada narrativamente” (Clandinin; Connelly, 2018, p.49).

Como toda experiência, individual ou coletiva, é sócio-histórica, conforme vimos com Taddei e Paludo (2018), devemos discutir a questão da temporalidade como termo chave desse instrumento. Ao narrar oportunizamos experienciar a vida num fluxo contínuo, despreocupados com percepções estanques pois é mister compreender que as narrativas se inserem em paisagens de longo prazo, relacionam-se com as vidas reais das pessoas, das instituições e da própria conjuntura. Quando valorizamos a temporalidade na/da narrativa experimentamos a abertura para a aprendizagem, cuja característica fundamental é a transformação do ser e a assumpção da transitoriedade que reside no saber. A abertura para aprendizagem é uma característica humana que para Freire (2021a) coaduna-se intimamente com a consciência de inconclusão que temos sobre nós mesmos. Em Pedagogia do Oprimido ele celebra o movimento de transformação inerente a todo ser humano, afirmando que a concepção da educação emancipadora ou problematizadora

parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isso mesmo é que os reconhece como seres que *estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos *em* e *com* uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada (grifos do autor) (Freire, 2021a; p. 179).

Dessa forma, compreendendo que a vida é fluxo e constrói história, a escrita narrativa oportuniza a vivência desse movimento, pois aprende quem escreve sobre o que viveu ao relacionar e refletir sobre o passado e o presente; e apreende o interlocutor do texto que quando lê, presentifica o passado, coloca em diálogo sua bagagem com aquilo que lê. Cria outras possibilidades.

Clandinin e Connelly (2018, p. 51) afirmam que as “pesquisas narrativas são histórias vividas e contadas” e são ainda uma forma de compreender a experiência. Para Emilião (2018, p. 89) o *dentrofora*, na pesquisa narrativa, é um lugar não-dicotômico na medida em que o pesquisador quando entra no espaço da pesquisa, carrega tudo que é; afinal “não deixamos de ser quem somos quando entramos no campo pesquisando, com nossas histórias, memórias e crenças”. Em alguma medida, na EJA o dentro/fora das paredes da sala de aula parece um lugar contínuo do que são os lares de todos que lá frequentam, pois a todo momento suas “histórias, memórias e crenças” presentificam-se no chão da convivência diária.

A pesquisa narrativa evidencia a pessoa no profissional, o movimento de “ser gente” enquanto se narra, leciona e reflete sobre essas “indas” e vindas. Freire (2021b) em *Pedagogia da Autonomia* quando discute autoridade e liberdade nas hierarquias sociais assume que é fundamental na relação professor e educando a “reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (Freire, 2021b, p. 92) e nesse contexto continua: “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.” (Freire, 2021a, p.92) A professora, que vive, lembra, experimenta e narra, compartilha seu continuum no tempo socializando outras vozes – as dos seus alunos. Clandinin e Connelly (2018, p. 51) lembram-nos que enquanto pesquisador, o professor redige “no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas as perspectivas *[sic]*: individual e social”.

No *continuum* do movimento de reflexão-ação-reflexão desse estudo, a perspectiva da metodologia narrativa veio compor nossa trajetória pois potencializou a qualidade de ter uma experiência multidimensional para a professora que pesquisava, uma vez que essa perspectiva respalda a discussão sobre as ações humanas compreendendo a importância da historicidade, e também acolhendo o fato de que essas ações ocorrem em redes difusas e camadas em que as subjetividades têm muito a contribuir, constroem sentidos na vida, elas narram e narrando nos humanizam. Essa perspectiva, como poderemos apreciar, potencializa também que os interlocutores imbricados na pesquisa se beneficiem de todos os seus aspectos, que possivelmente poderiam ficar encobertos numa pesquisa tradicional.

Soymara Emilião (2018) compartilha conosco em sua narrativa, a construção do seu processo de desvelamento do cotidiano da escola. Com isso, a autora põe a ver a potencialidade do casamento entre o estudo do cotidiano e a escrita narrativa. Ela afirma que, almejando superar o categórico e o quantificável nas observações das práticas do cotidiano, busca

compreendê-las em suas complexidades e nas articulações criadas nos modos de fazer, ler, produzir, falar, de utilizar, em que os sujeitos tecem redes plurais e criativas, alterando as regras e relações de poder a que, supostamente, estariam submetidos (Emilião, 2018, p.85).

Por meio do cotidiano, a autora autoriza que vaze pelas “frestas clandestinas” da subjetividade, sombras e abismos do nosso inconsciente, capazes de revelar uma sorte de sutilezas cujos aspectos da rotina da escola são experiências riquíssimas que poderiam se perder numa escrita convencional. Emilião (2018, p. 94) afirma que

ao produzir uma narrativa, entrelaço o processo cultural em que estou imersa, inscrevendo minha história de vida, experiências individuais e traumas, trazendo para essa escrita, parte do que necessito e desejo exteriorizar, em busca da autocompreensão, do entendimento e, por conseguinte, da autoanálise. Ao tornar palpável a subjetividade, por meio da escrita, há um retorno para si mesmo, um mergulho na própria consciência. Assim, é no distanciamento entre o vivido e o narrado que há a possibilidade de uma reflexão autoanalítica e crítica.

Com base nas reflexões propostas por Emilião (2018), podemos depreender que a escrita de narrativas oportuniza a expressão de um eu-

narrador que se movimenta, integrando aspectos que articulam dimensões históricas e culturais à dimensão do eu subjetivo, pessoal. Quando narra a partir de si, optando por presentificar sua história de vida, materializa suas memórias e percepções, sua subjetividade, no texto. Expressar-se declaradamente a partir de si, pinta o quadro de sua existência, mobilizando a consciência de seus limites, mas também de suas potencialidades: conduz ao autoconhecimento, que é formativo.

Emilião (2018) ainda afirma que, ao articular a qualidade da narrativa à qualidade das relações narradas, dá centralidade aos diálogos e mais especificamente à escuta como precedente para a “leitura do mundo e de outros mundos possíveis”. Em suas palavras ela descreve a importância de que o espaço da sala de aula seja um lugar seguro para a expressão dos afetos e das histórias de vida dos participantes: “é preciso ter uma escuta atenta e sensível para compreender quando os interlocutores deixam ver seus saberes, sentidos, desejos e traumas. Muitas vezes ocorre uma fagulha no tempo” (Emilião, 2018, p. 96).

Inscritos num momento da história, escrevemos no continuum do tempo. O tempo nos escapa pelos vãos dos dedos enquanto digitamos sobre o que foi o preparo da aula, a aula em si, os diálogos que nasceram do encontro entre o planejado e o vivido. Narrar, nesse sentido é uma oportunidade interessante de subjetivação do passado e do presente. Amado e Ferreira (2014, p.173) compreendem que a narrativa transborda a mera descrição dos fatos vividos, constituindo-se num movimento interpretativo no qual passado e presente são ressignificados pelo sujeito em função dos horizontes que vislumbra para o futuro.

O alimento da educação emancipadora que Paulo Freire discute é a esperança, que só pode se dar no encontro com a ideia do humano inacabado, que se movimenta na história, que acredita no futuro. Sem as lentes da narrativa tudo que se poderia esperar do futuro é um porvir: um destino que sedimentaria as tristes injustiças das históricas políticas públicas para EJA.

4.4. Porvir e devir

A oportunidade de sentir que o tempo enquanto “fagulha” mora nas lentes da narrativa, abre caminhos para que nas reflexões sobre tudo que foi, se

reestabeleça a conexão com a esperança, com a utopia, com o que ainda será. Para Paulo Freire (2022b, p. 15) “sem o mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas sem o embate, a esperança como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança...”. Dessa forma, notamos que a esperança é o farol do futuro. Não um futuro pronto, mas um que está por ser construído. A esperança, portanto, não se refere a uma espera passiva, mas a uma força mobilizadora que impulsiona a ação transformadora sobre o mundo.

Nessa perspectiva, a narrativa possibilita revisitar o vivido não como algo encerrado, mas como experiência aberta ao devir. Ao narrar é possível ao sujeito reorganizar sentidos, confrontar silenciamentos, projetar possibilidades e reinscrever-se historicamente no mundo. Assim, a narrativa aproxima-se da concepção freireana de esperança por reconhecer o futuro como construção histórica, e não como destino previamente determinado. O devir, nesse sentido, expressa o tempo como fluxo, movimento e possibilidade. Trata-se de uma compreensão que dialoga profundamente com a esperança para Freire (2022b), uma vez que, tanto a narrativa como a esperança recusam o determinismo e afirmam a abertura humana para transformar a realidade.

Quando o autor nos afirma como seres históricos, inconclusos, reafirma a perspectiva do devir: da utopia, da esperança, da transformação social através da articulação entre o que eu conheço do mundo, com o que o outro conhece do mundo. Taddei e Paludo (2018) chamam de “transformação da práxis social” a esse movimento rumo a um futuro que transcenda o determinismo neoliberal. Como seres inconclusos, as utopias que carregamos são igualmente provisórias, históricas e permanentemente reelaboradas na práxis.

Como estamos vendo, o trabalho a partir da compreensão do devir é fundamental para a concepção de educação transformadora. O devir aparece nas entrelinhas do conceito de utopia e esperança na obra de Paulo Freire (2022b). Peroza e Schiffer (2008) quando discutem a importância da existência e da transcendência para Paulo Freire, reafirmam a educação como essencial para a transformação social. Os autores afirmam que “o homem, sociologicamente falando, só existe historicamente e, o meio em que se encontra, influencia sua vida e suas concepções” (Peroza; Schiffer, 2008, p. 4).

Na esteira de Pedagogia da Esperança, Freire (2022b) elucida que a prática esperançosa é uma necessidade ontológica, que nos move enquanto sujeitos históricos a intervir no mundo. Essa esperança, ancorada na materialidade do cotidiano, é que pode sustentar a busca pelo que ele chama de inédito viável. Transformando o presente, a educação se firma como prática histórica que anuncia a mudança recusando qualquer determinismo. Por sua vez, o inédito viável designa, na perspectiva freireana, aquilo que é possível ser transformado pela ação coletiva dos sujeitos, enraizado na materialidade da própria vida e sustentado pela esperança ativa. Nesse contexto, compreendemos que a educação é força motriz para a superação de um porvir, na direção do devir que é utopia e abertura ao novo.

Peroza e Schiffer (2008, p. 5) afirmam que no horizonte freireano,

o processo de educação está na própria experiência existencial do homem: o seu inacabamento ou inconclusão. O ser humano, neste sentido, como tudo o que existe, não está pronto, mas está em constante processo de construção e abertura à realidade em que está circunscrito. Porém, a diferença que há entre os seres humanos e os demais seres – também inacabados – está na capacidade que o homem tem de tomar consciência de sua posição no cosmos, perceber sua singularidade e ser “autor” de sua própria história. A educação só é possível entre os seres humanos pelo fato destes reconhecerem-se neste estado de inacabamento e predisporem-se na busca constante da conquista do seu ser na história, ou seja, pela educação que os seres humanos tornam-se humanos, produtos de um constante processo de superação de sua condição incompleta.

Nossa transformação é possível porque embora condicionados pela cultura, não estamos determinados na história da constituição desta cultura, somos sujeitos capazes de intervir na roda da história.

Nesse sentido o uso da metodologia narrativa fortalece a ideia de devir, pois assume que as construções humanas não estão determinadas, mas são construídas através das relações sociais. O humano, por ser inconcluso como afirma Paulo Freire, pode colocar-se em transformação e, colocando-se consciente de sua incompletude, pode contribuir com a transformação da práxis social.

No devir, uma realidade mais justa pode ser sonhada e materializada. Os pensadores que compreendem o ser humano como inscrito na história e a

história como escrita por seres humanos, advogam contra o determinismo, em favor da transformação do homem.

4.5. A perspectiva da pesquisa autobiográfica

Para Clandinin e Connelly (2018, p. 143) “a escrita autobiográfica é uma maneira de escrever sobre todo o contexto de uma vida”, entrelaçando narradores, sujeitos narrados e você, leitor. Narrar sobre os desdobramentos humanos no contexto pedagógico oportuniza-nos ocupar diferentes lugares nos roteiros abertos pela palavra: lugar de surpresa, de empatia, de liderança, de curiosidade, compaixão ou indignação. Como instrumento de análise, para compreender a complexidade de ocupar esses lugares que aparecem nos relatos da experiência no cotidiano, escolhemos a potencialidade da escrita autobiográfica.

Amado e Ferreira (2014) discutem diferentes formas de se analisar uma pesquisa do tipo narrativa, discriminando especialmente dois tipos. A análise de conteúdos preocupa-se com o levantamento de padrões e/ou categorias. A análise holística considera o todo. Amado e Ferreira (2014, p.177) esclarecem que “a análise de conteúdo permite o confronto e comparação de várias narrativas, ao passo que a análise holística é mais pertinente quando nos debruçamos sobre um relato apenas e intencionalmente tomado em profundidade”. É importante anunciar que na busca pela compreensão das narrativas coletadas para esse estudo, utilizaremos como base os estudos autobiográficos, cujo tipo de análise se dá em profundidade.

Clandinin e Connelly (2018) também trazem contribuições ao caracterizarem o instrumento autobiográfico como uma reafirmação do lugar do pesquisador dentro de sua pesquisa. A professora, sua história de vida, suas escutas, observações, interpretações criam a experiência e materializam-se na escrita. Reconta as histórias dos próprios participantes ocupando um lugar dinâmico no continuum entre individual-social.

Amado e Ferreira (2014), apoiando-se nas reflexões de Pais, discutem a potencialidade de métodos pós-lineares capazes de apreender as incongruências e fragmentações da vida. Nesse contexto, analisar não significa apenas decompor ou organizar dados, mas interconectar fragmentos de sentido e colocá-los em relação. Ao explorarem a etimologia da palavra análise, os

autores destacam que o prefixo *ana* remete à possibilidade de fazer emergir sentidos outros, por vezes contrários àqueles que se apresentam de forma imediata. Analisar passa a significar, assim, revolver a experiência narrada em busca de compreensões que não se mostram à primeira vista, para além da forma “lisa”, linear e imediata.

Buscando os sentidos que extrapolem as aparentes relações causais ou lineares da vida, a escrita autobiográfica, por vezes, revela afetos, valores e visões de mundo e, apesar do desafio de expor a pessoa da pesquisadora, revela também a oportunidade para que o leitor, ao sorer as palavras encontre também suas próprias experiências, processo que abre a oportunidade de reelaborar-se diante do outro.

Amado e Ferreira (2014) apontam as análises autobiográficas como potentes para o tratamento de entraves nas práticas de escolarização que ainda não foram compreendidos de forma sistemática, pelos meios tradicionais. Para os autores, uma pesquisa narrativa que investigue a própria prática da professora pesquisadora, se beneficiará sobremaneira de uma análise autobiográfica uma vez que a sala de aula não é concebida como um lugar de transmissão de informações, “mas sistemas em que o processo de aprendizagem se vê influenciado pelas características sociais dos mesmos alunos” (Amado; Ferreira, 2014, p.181).

Dentro do complexo sistema social que é a sala de aula, o ser pessoal e profissional evidencia-se, a todo momento. Então é muito importante assumimos extensa responsabilidade ética tanto sobre nossos estudantes, quanto com o leitor atentando-nos na manutenção de um comportamento claro, zeloso e respeitoso com todos os envolvidos.

As primeiras reflexões sobre o comportamento ético na pesquisa remetem à própria relação estabelecida com os educandos. Os estudantes da EJA trazem trajetórias marcadas por condições adversas e por diferentes formas de luta pela sobrevivência, frequentemente atravessadas por processos de exploração. Nesse contexto, a organização social contemporânea, orientada por uma lógica neoliberal, tende a manter estruturas de desigualdade, nas quais direitos são constantemente tensionados e negociados. À luz de Paulo Freire (2021b), tal realidade exige do educador uma postura ética comprometida com a dignidade humana, com a justiça social e com a superação de relações opressoras. Assim,

o compromisso com os educandos não se restringe ao âmbito pedagógico, mas se constitui, fundamentalmente, como um compromisso ético, que implica respeito aos seus saberes, às suas histórias e à sua condição de sujeitos.

A partir da consciência acerca das injustiças sociais, o trabalho com a EJA e a pesquisa sobre as práticas pedagógicas na EJA, exigem clareza e coerência dos acordos. Desse modo, quando refletimos sobre a ética, nos ancoramos ainda nas reflexões de Clandinin e Connelly (2018), nas quais o aspecto relacional é o eixo mais potente da educação. A dinâmica de escrever e viver sustenta-se na responsabilidade que assumimos frente às relações com o outro.

Clandinin e Connelly (2018, p. 222) advertem sobre a importância de “consultar nossas consciências sobre a responsabilidade como pesquisadores narrativos em uma relação de participação no processo de pesquisa”. Devemos também zelar por nossos leitores, tendo por responsabilidade os acordos éticos de respeito e veracidade, buscando uma escrita tão próxima possível do real vivido, acordando com o leitor que esse vivido, apesar de (e por causa de) interpretado, é honesto. Nesse sentido, o fator autobiográfico deve auxiliar o leitor, ao dar a ver mais profundamente as lentes pelas quais a realidade é percebida ao ser narrada. Quando discutimos o devir, a historicidade e a transitoriedade vimos que, na dinâmica da vida mudamos de momento a momento, por isso o posicionamento ético não é estanque, mas é retomado ao longo do estudo.

A perspectiva ética que assume a transitoriedade, as retomadas, a reflexão crítica e a responsabilidade relacional convocam-nos, em diálogo com Paulo Freire, a compreender os sujeitos como históricos, concretos e singulares, situando a ética como prática contextualizada, e não como um código fixo. Assim, o compromisso ético do educador renova-se na relação concreta com os educandos, sua comunidade e sua realidade, ampliando-se como responsabilidade histórica. Assim, narrar as experiências da própria prática requer posicionamento diante do vivido, assumindo o caráter ético que atravessa tanto o viver quanto o narrar no percurso investigativo.

Enfim, a perspectiva autobiográfica oportuniza que a professora-pesquisadora assuma seu lugar no campo, a partir e através de suas histórias pessoais e profissionais de forma ética, comprometida, mas não neutra. Freire (1983, p. 83) nos convida, como trabalhadores sociais a assumir os olhos que

temos, com todo condicionamento histórico que nos faz humanos, não neutros “frente à humanização ou desumanização, frente à permanência do que já não representa os caminhos do humano”.

Assim como o ser humano, a escrita é constitutivamente inconclusa: não apenas acompanha o movimento da pesquisa, mas também se refaz a cada gesto de narrar, num processo em que quem escreve se transforma ao mesmo tempo em que transforma o que escreve. A inconclusão, longe de indicar falta, afirma-se como condição de abertura — possibilidade permanente de vir a ser. Por isso, o que se apresenta como final é apenas um instante de suspensão: o texto se encerra (provisoriamente) quando os olhos do leitor alcançam suas últimas linhas, mas permanece em movimento naquilo que mobiliza, desloca e ressignifica.

Como o oleiro diante do barro, a pesquisadora entrega-se ao encontro com a matéria viva de sua experiência. Não a domina por completo, nem a antecipa inteiramente; antes, dialoga com ela, deixando que mãos e tempo componham, em gestos sucessivos, formas sempre provisórias. Na roda, o barro responde, cede, resiste, e é nesse entrelaçamento que algo ganha forma — não como produto acabado, mas como expressão de um processo.

Na pesquisa, a docente-discente-pesquisadora se relaciona com os registros de seu cotidiano, com a escrita que elabora e com as marcas de sua própria trajetória, inscritas como páginas de um caderno vivo. Seu fazer é também um modo de ser: ao narrar, interpreta; ao interpretar, se reinscreve. E assim, na roda da vida e da pesquisa, produz sentidos, reflexões e deslocamentos — alguns esperados, outros inesperados. Todos, de algum modo, abertos. Inconclusos.

Amado e Ferreira (2014, p. 152) propõem, como estratégia para a análise de narrativas autobiográficas, critérios para a seleção e o tratamento desses materiais. Segundo os autores, tais narrativas devem estar firmemente ancoradas “às fundamentações teóricas prévias e aos posicionamentos filosóficos acerca da natureza do humano, dos fenômenos sociais e do conhecimento”. Esse aspecto dá consistência ao estudo, uma vez que a discussão dos dados é costurada por aspectos sociais e políticos que aparecem ao longo da vida da educadora-pesquisadora, bem como nos conceitos estruturados pelos autores mobilizados no aporte teórico.

As narrativas autobiográficas carregam uma responsabilidade subversiva cujos fundamentos dialogam com a proposta da educação como prática de emancipação e transformação da realidade. Subvertem, assim como a pedagogia crítica de Paulo Freire, uma ordem pré-estabelecida. Esse tipo de estudo, afirmam Amado e Ferreira (2014, p. 185), carrega o enorme potencial de expressar a complexidade humana e social. Para os autores “nenhuma outra estratégia revela melhor a natureza dialógica dessas realidades, e que se traduz na estreita ligação entre o passado e o presente, entre o indivíduo e a comunidade, entre o particular e o universal”.

4.6. A Parada ou a provisoriedade

Para análise dessas narrativas fizemos um acordo com a coragem de ser fiel à essência humana: com limites ou potencialidades por vezes difíceis de serem compreendidos. O relato de uma cena ou situação representa o filme das transformações daquele trecho de tempo. Clandinin e Connelly (2018) nos contam que Geertz nomeia esse olhar retrospectivo com o conceito de Parada. A Parada é o jeito de capturar as mudanças que ocorrem no tempo analisado. Os autores afirmam que “sabemos o que sabemos por causa do lugar que nos posicionamos na Parada. Se mudarmos de posição na Parada, nosso conhecimento muda” (Clandinin; Connelly, 2018, p. 47). A possibilidade de se compreender que a realidade que se apresenta é sempre transitória, porque essa é a natureza da realidade, constrói a dimensão do aspecto provisório em nosso pensamento enquanto pesquisadores narrativos. Tudo que é vivo está passível de transformação e compreender essa dinâmica dentro das relações escolares e afetivas, porque nos afetam, é fundamental para compreender que o próprio ato de escrita pode transformar a realidade narrada.

Interessante que para Taddei e Paludo (2018), o caráter provisório da pesquisa se justifica porque ela é viva, utiliza a prática social como critério de conhecimento e movendo-se no tempo, se conecta com a realidade humana que teima em transformar-se. A prática social está na base e no propósito final. Compreendendo que a vida dos sujeitos é também a vida dos grupos aos quais pertencem e que se posicionam historicamente, aceita que, de acordo com Taddei e Paludo (2018, p. 9)

a realidade está sempre em transformação e não existe nada eterno, absoluto. Nada é estabelecido de uma vez por todas. Tudo que acontece na vida humana e social está sujeito ao fluxo da história, que é feita pelos próprios seres humanos.

A compreensão da Parada, ou seja, do caráter provisório ou transitório da construção do conhecimento, articula-se com a historicidade (tempo) e a possibilidade de viver e conceber a realidade num devir em que o hoje constrói o amanhã dinâmica e dialeticamente na medida em que só sonhando o amanhã podemos transformar o hoje.

4.7. O instrumento: diários

Amado e Ferreira (2014, p. 252), mobilizando autores como Polkinghorne e Roberts, orientam que a análise de narrativas se debruce sobre textos que versem a respeito do tema escolhido. O autor sintetiza o conceito de narrativas a

breves 'estórias' compostas por factos, acontecimentos e ações, por vezes ficcionados ou construídos em torno de um determinado tema (por exemplo, incidentes e conflitos interacionais numa escola), circunscritos a um contexto ou a uma época, e descritos em ordem à sua análise.

Assim, os relatos de experiência no cotidiano da escola que foram sendo escritos ao longo do ano de 2025, narram trechos de pequenos filmes do dia a dia. Amado e Ferreira (2014) nomeiam esses filmes de episódios, que são os dados brutos, redigidos próximos ao momento dos acontecimentos. Neles os acontecimentos são narrados de forma naturalmente encadeada, não necessariamente obedecendo a uma ordem cronológica. Imagine as roupas lançadas aleatoriamente no varal com o céu azul ao fundo: isso seriam os dados narrados de maneira mais crua, contendo sensações e emoções ou outras memórias que o episódio suscitou. O varal, poderia representar essa ilusão da linearidade do tempo, mas que concede uma certa estrutura ordenante. As roupas seriam a coleção de narrativas, que após organizadas passam de um sistema caótico a uma nova etapa, que dará um sentido maior ao sistema. O sentido da cena só se plenifica no cenário total em que dados brutos são tratados e analisados. Para Amado e Ferreira (2014, p. 178) “a vida, em toda a sua plenitude, é uma coleção incompleta de narrativas”. Os autores mobilizam a ideia

de pluralidade de Pais para ressaltar que a interpretação de uma trajetória de vida não deve buscar uma linearidade rígida. Afinal, as continuidades familiares e profissionais são frequentemente rompidas por chegadas e partidas, sonhos e frustrações.

Nessa perspectiva aberta à pluralidade da própria vida, este estudo apresenta episódios que foram registrados em formato de diários. Vamos conduzir a narrativa autobiográfica navegando através desses registros. Por meio de um olhar analítico e holístico, converteremos esses registros em crônicas do cotidiano. Esse termo veio inspirado no trabalho do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), a partir de diários de itinerância. Esses diários são um dispositivo metodológico comum na pesquisa-ação segundo Motta, Bragança e Prado (2023) e podem congregam uma gama atraente de tipos de diários: de bordo, íntimo ou mesmo de pesquisa. O próprio GEPEC percebe essa riqueza narrativa do dispositivo como excelente suporte para as crônicas do cotidiano.

O que Clandinin e Connelly (2018) denominam notas de campo, nessa pesquisa nomeamos de diários de campo. Essas anotações são registros de pequenos acontecimentos cotidianos, como retalhos brutos de vida vivida, registrados no momento próximo ao acontecimento. Entretanto, o salto qualitativo de percepções é esperado no contato com esses escritos a posteriori, pois permitem o tempo reflexivo fundamental para a análise autobiográfica. “Essas anotações diárias, cheias de detalhes e momentos de nossas vidas de pesquisa, são o texto sem o qual não podemos contar histórias de nossas histórias de experiências” (Clandinin; Connelly, 2018, p.147).

Relendo os diários para compor as crônicas do cotidiano, vamos delineando uma consciência para o que Clandinin e Connelly (2018) chamam de equilíbrio reflexivo. No encontro com as anotações nos diários, a leitura dos acontecimentos vai se dando através das lentes teóricas assumidas nas seções anteriores, cujas bases assentam-se nos conceitos de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos emancipadora. As análises mostrarão o movimento de compreender os processos formativos implicados nas práticas pedagógicas. Serão do tipo holística como conceituam Amado e Ferreira (2014) pois, têm sua estrutura, tom, ritmo, contradições, metáforas e silêncios,

respeitando a inteireza dos acontecimentos – aparecem nas narrativas e interagem com as memórias.

Quando articulamos a experiência vivida na relação ação-texto, colocamo-nos a refletir ativamente, no movimento da práxis pedagógica. Para Motta, Bragança e Prado (2023, p. 192) importa frisar que há “necessidade da/o professora/or em narrar suas experiências cotidianas como condição de compreensão do seu fazer docente”. Avançando no processo de autorreflexão na articulação dizer-fazer, com inspiração em Ricoeur, esses autores vão afirmar a força transformadora da narrativa escrevendo que “o mundo é o conjunto de referências abertas pelo texto” (Motta; Bragança; Prado, 2023, p.192) e na instância que segue, o dizer torna-se o próprio fazer.

4.8. Procedimentos de análise

Os procedimentos de análises se darão em três etapas, seguindo a sugestão de Amado e Ferreira (2014). Serão eles:

1. Produção das experiências autobiográficas: por meio do reencontro com o registro “bruto” dos acontecimentos – alocados nos diários de campo, e muitas vezes das impressões e emoções que suscitaram naquele momento. Vamos reconstruir o vivido triangulando-o às memórias e novos sentidos que emergem do olhar regressivo. O registro escrito, a sua retomada e reconstituição, se materializará nas crônicas do cotidiano.
2. Interpretação como processo dialógico: a partir das crônicas do cotidiano, professora-pesquisadora e texto vão buscar compreender num movimento dialógico os valores, concepções e/ou significados que emergem da experiência. Na articulação dos contextos pessoal, profissional, social e institucional, esta etapa busca evidenciar quais sentidos as práticas pedagógicas, podem desvelar acerca desses contextos.
3. Escrita reflexiva: comprometida com o rigor e a sensibilidade, a escrita final visa compartilhar com o leitor, de forma sistematizada, considerações sobre o processo analítico que, ao responder ou problematizar a questão norteadora do estudo, alcance o objetivo firmado.

Alinhados os procedimentos para o tratamento das experiências, ao longo da próxima seção aprofundaremos a compreensão dos acontecimentos narrados nos diários de campo.

4.9. Minhas companhias diárias: os educandos

Quando discutimos o aspecto histórico em nós, buscamos evidenciar a importância do movimento de conhecer o mundo na relação com buscar o que se conhece do mundo, ou seja, saber do outro o que ele conhece. Esse movimento de tese, antítese e síntese, tem potencial criativo para construção de novos conhecimentos. Essa é a riqueza das relações na sala de aula da EJA. Mas, Paulo Freire (2021b) nos convida a sistematizar essa terceira etapa em que novos conhecimentos são elaborados, nos convidando a pesquisar. Além de conhecer o conhecimento existente, é fundamental produzir conhecimento ainda não existente. Assim Freire (2021b) aponta para três práticas que são, segundo ele “indicotomizáveis”: lecionar, aprender e pesquisar. A partir de seu neologismo “dodiscência” (docência-discência) que, atua junto com o aspecto do professor pesquisador, Freire (2021b) fecha o que chama de ciclo gnosiológico, que é essa articulação dodiscência-pesquisa.

Durante as aulas para essa pesquisa do mestrado lembro-me de uma em especial, na disciplina Educação Brasileira, em que a professora Mônica Piccione Gomes Rios afirmou que a sala de aula é a própria vida acontecendo. Ela se referia à complexidade dos acontecimentos dessa microesfera social. Nesse sentido, articular minha docência na EJA com a aprendizagem e a pesquisa é uma oportunidade muito rica. Dessa forma, essa pesquisa narra a complexidade de uma prática pedagógica diante de uma turma de EJA muito heterogênea, como é habitual nessa modalidade. Porém, além da diversidade etária muito comum, destaca-se para a maioria dos estudantes a diferença nos objetivos ou intenções desse retorno aos estudos e à escola.

Para ordenar o cenário vivo em que as relações se desdobram, vamos conhecer melhor o grupo dos estudantes da professora-pesquisadora. Trata-se de uma turma que frequenta as aulas no período vespertino. Por que isso é tão relevante? O fato de as aulas serem oferecidas à tarde acaba por atrair pessoas que estão fora do mercado de trabalho formal: como veremos, pessoas

aposentadas e/ou pessoas em vulnerabilidade emocional e/ou psicossocial que as impede de exercer uma profissão.

Com maior ou menor grau de sofrimento psíquico, esses educandos que apresentam sofrimento emocional são atendidos pelo CAPS, Centro de Apoio Psicossocial do SUS (Sistema Único de Saúde). O CAPS é um sistema que oferece atendimento especializado em psiquiatria, com foco na saúde mental. Vale a pena destacar que como serviço público, é gratuito e sua oferta de atendimento mostra-se humanizada e muito próxima no acompanhamento dos pacientes, que no geral, apresentam sofrimento psíquico de moderado a intenso. O médico psiquiatra do Centro de Saúde do bairro conhece os benefícios do trabalho pedagógico que desenvolvemos e sugere-o a alguns de seus pacientes. Então é comum recebermos pessoas por sua indicação.

Minha turma tem 17 educandos com idades que variam de 22 a 87 anos. Essa diferença geracional é muito respeitada entre eles. Assim, o desafio que se coloca a mim, é reconhecer e acolher as diferentes expectativas que afloram nos diferentes momentos de vida que eles estão passando. São sete mulheres acima de 65 anos de idade em contraste com três estudantes mais jovens com idades entre 22 e 25 anos. Compõe o grupo três estudantes entre 26 e 35 anos e quatro estudantes entre 47 e 55 anos de idade. Um quadro geral (Quadro 2) pode explicitar visualmente essa distribuição. A coluna “faixa etária” demonstra o grande intervalo de idades que a sala possui. A coluna “gênero” foi inserida a título de curiosidade, uma vez que esse fator não interfere na dinâmica cotidiana. Compreender a origem do “recurso financeiro” certamente ajudará a compreender como os estudantes conseguem manter a rotina de estudos no período da tarde sem um trabalho formal.

Quadro 2: Visão geral da sala de aula

Faixa etária	Gênero		Recursos financeiros			
	F	M	Aposentado	Pensionista	Benefício de Prestação Continuada (BPC)	Mora com a família
22 a 25 anos	1	2			2	1
26 a 35 anos	2	1			1	2
47 a 55 anos	3	1			3	1
65 a 87 anos	7	-	2	2		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na leitura do Quadro 2, escolhemos narrar inicialmente sobre o primeiro grupo, com maior número de alunos, é o grupo das 7 mulheres maiores de 65 anos. Dessas, quatro são viúvas e residem com suas filhas. As outras 3 apresentam laudos psiquiátricos, elas moram, portanto, em uma residência assistida próxima à escola, gerida pelo CAPS. Como podemos encontrar no site da antiga instituição psiquiátrica da cidade de Campinas/SP, o Hospital Cândido Ferreira⁷ essas moradias foram implementadas na cidade na década de 1990 por ocasião do processo nacional de desinstitucionalização dos pacientes psiquiátricos, fruto de ampla discussão social à época acerca da reforma psiquiátrica no Brasil. A ideia era retirar as pessoas de um regime de internato, inserindo-as em convívios sociais mais naturais, porém, mantendo os cuidados que essas pessoas precisavam. No sentido de desinstitucionalizar os pacientes, foram criadas moradias em diversos bairros da cidade.

No bairro da escola o convênio entre Município e Hospital Cândido Ferreira mantém uma casa ampla para acolher os pacientes, oferecendo-lhes uma nova condição de convivência, que se assemelha bastante a um lar. Esses chamados Serviços Residenciais Terapêuticos (SRT) são moradias coletivas que contam com cozinheiros, assistentes sociais, psicólogos e enfermeiros em constante apoio. Como essas três alunas idosas não possuem apoio familiar, elas residem nessas moradias terapêuticas.

Na primeira faixa da tabela destacamos os 3 mais jovens, que possuem entre 22 e 25 anos, que residem com suas famílias. Não trabalham, pois, enquadram-se na característica de alta vulnerabilidade emocional, com laudo de autismo, psicose ou esquizofrenia leve. Residindo com seus familiares, temos ainda outros 3 educandos com idades entre 26 e 35 anos e finalmente um grupo de 4 educandos com idades entre 47 e 55 anos, também fora do mercado de trabalho.

É possível localizar 5 estudantes que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC), que é um tipo de auxílio da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), nº 8.742/1993 (Brasil, 1993). Enquadram-se nessa categoria pessoas idosas com 65 anos ou mais sem meios de se sustentar, ou pessoas com deficiência, de qualquer idade, com impedimentos de longo prazo, em

⁷ <https://candido.org.br/srt>

situação de vulnerabilidade econômica. Outros estudantes recebem aposentadoria ou pensão. É importante reconhecer esses meios de obtenção de recursos, uma vez que eles possibilitam frequência dos estudantes na escola, no período da tarde.

Então o público atendido, que soma 17 pessoas, além de apresentar um percurso formativo, idades, saberes e ritmos diferentes, ainda apresenta especificidades etárias e psicossociais bastante singulares.

As turmas de EJA costumam ser muito diversificadas, tendo em comum o fato de trabalharem o dia todo e esperarem da escola e de seus processos de aprendizagem uma experiência que pode alçá-los a melhores empregos. Entretanto, a turma vespertina desta pesquisa como podemos perceber, diferencia-se das turmas de EJA noturnas exatamente nesse ponto acerca da expectativa de melhorar a posição no mercado de trabalho.

Seus objetivos centrais no espaço da sala de aula orbitam em torno de momentos de troca, convívio social e pertencimento. Conforme o que é comum nos diálogos entre nós, os estudantes revelam que sentem falta desse espaço, remetendo ao sentimento que surge durante feriados, recesso e o período das férias escolares. Esses discursos evidenciam que o grupo escolar cumpre papel importante nos vínculos sociais do dia a dia. Como muitos não têm outros compromissos externos diários, sentem-se muito sozinhos ou entediados o dia todo em casa. A escola é o lugar do encontro com os amigos, com as novidades e um excelente motivo para movimentar-se para fora de casa. Além disso, todos têm em comum a valorização dos estudos em si e não como ponte para uma posição no mercado de trabalho. É bastante sintomático na EJA a quantidade de idosas que narra uma vida de serviço à família associado à proibição do pai e posteriormente do marido, em ir à escola. Nessa sala encontramos semelhante cenário.

Vale então desdobrar essa paisagem, ressaltando que o grupo das 4 idosas viúvas demonstra realização em poder estudar e narram vidas dedicadas ao cuidado com filhos, marido e trabalho, formal ou informal. Essa dinâmica familiar ao longo de suas vidas impôs enorme restrição de tempo a elas. Soma-se a isso uma certa restrição por parte dos maridos; “certa” é uma palavra que produz a sensação de subjetividade e aqui se encaixa porque as estudantes não trazem qualquer reclamação sobre seus companheiros, mas a sobrecarga de

não poder dividir as tarefas de casa e de cuidado dos filhos – uma vez que os maridos trabalhavam fora e a eles era facultado o direito ao descanso quando chegavam em casa. Essa situação produziu a circunstância de restrição aos estudos. Galvão e Soares (2006, p. 51) atestam essa dificuldade generalizada de acesso à escola quando afirmam que “para muitas mulheres, o direito ao estudo se transforma, em sua trajetória de vida, em uma concessão, fornecida pelos pais e/ou maridos”. Corroborando essa perspectiva de dificuldade do acesso das mulheres ao longo da vida, Buzioli (2021, p. 76) descreve tal impedimento como um dificultador no desenvolvimento da própria potência de ação no mundo.

O modo como as mulheres são afetadas pela reação dos companheiros ou maridos, estimulando-as ou impedindo-as de frequentar o ambiente escolar, potencializam ou não a vontade de se manterem estudando, motivando, ou não, a potência de agir. No caso das falas das mulheres da pesquisa, o *conatus*, que está relacionado à potência de agir, é afetado pelos sentimentos que surgem nas relações estabelecidas com os pais, maridos, filhos e outros familiares. Quando uma das participantes da pesquisa relata ser impedida de frequentar a escola pelo marido, deflagra um sentimento de impedimento imposto, uma condição de submissão vivida pela participante da pesquisa, impedindo a permanência da mulher na escola.

Como descreve o trecho de Buzioli (2021), o pequeno grupo de viúvas é afetado pelas restrições impostas por seus companheiros ou pela própria dinâmica familiar, o que as coloca em uma posição de baixa potência para agir, ou seja, de submissão aos filhos e com frequência deixam de ir à escola para cumprir demandas alheias às suas, cuidando de netos, aguardando ou acompanhando prestadores de serviço na casa em que residem junto às filhas e até mesmo fazendo a limpeza semanal da casa sozinhas.

Em 2025 completam-se 8 anos de trabalho com essa turma. Alguns deles estão desde o início. Nesse sentido, a necessidade de refletir sobre a prática a fim de buscar motivá-los a alcançar um nível de alfabetização e letramento que os habilite a ler, escrever e reescrever a própria história veio crescendo ao longo desses anos. Essa pesquisa tem a pretensão de tornar potentes as reflexões que até então estavam adormecidas. Muitas vezes, reflexões que foram acompanhadas por uma frustração tão angustiante que precisavam ser compartilhadas com colegas e até com pessoas fora do contexto profissional.

Não foram e não são reflexões fáceis de serem feitas, pois são repletas de fantasmas, limitações e contradições.

4.10. Como iniciamos

Escolhi fazer uma oscilação entre a 1ª pessoa do singular, quando o contexto se referir às questões da minha prática como professora-pesquisadora; e utilizar a 1ª pessoa do plural, quando se referir às reflexões mobilizadas no diálogo com a orientadora desta dissertação, que subsidiaram novas práticas e/ou o resgate de novos caminhos.

Vinha constatando que nos últimos anos houve um crescente interesse dos estudantes em folhinhas estruturadas, com enfoques ortográficos e propostas como cruzadinhas, caça-palavras, completar palavras ou separação silábica. Esse interesse coincidiu com a aquisição de uma máquina de xerox, pela Fumec. Mas, anteriormente a isso, havia uma demanda dos alunos mais velhos pelo uso das cartilhas. Em matemática, só queriam continhas simples de somar ou subtrair e tornavam-se cada dia menos participativos em aulas abertas em que eram convidados a opinar, refletir ou trabalhar em conjunto. A participação oral, que eu fui compreendendo como etapa fundamental para o letramento, quase inexistia nas propostas que priorizavam atividades estruturadas. A partir de uma perspectiva horizontal, busquei sanar esse interesse tão exclusivo deles, tornando-me inclinada a abandonar debates ou atividades diferenciadas. Sinto que isso apartou-me do meu profissionalismo e eles mostravam-se cada vez mais intransigentes em escolher esta ou aquela atividade. Minha prioridade no momento que antecedeu o início deste projeto, era agradá-los, e as folhinhas estruturadas foram ganhando o espaço da aula.

Para o presente estudo, iniciei um movimento de reflexão sobre como modificar essa paisagem sem, no entanto, desmotivá-los a vir para a aula. Entendia que somente caminhando juntos, construiríamos momentos mais enriquecedores e que pudessem de fato possibilitar maior engajamento e participação da turma em outros tipos de atividades. Isso revelava uma necessidade crescente de ampliarmos a compreensão de ensinar e aprender. Foi nesse contexto que nasceu o caminho de estudar a própria prática por meio de narrativas.

Como mencionado, as crônicas do cotidiano foram baseadas nos registros dos diários/anotações das percepções sobre as aulas preparadas e ministradas para os estudantes, dentro do grande tema Saúde. O Planejamento Político Pedagógico anual previu esse tema, baseando-se numa demanda dos próprios alunos no final do ano de 2024. Dentro dessa temática seria possível abordar assuntos relevantes para a comunidade escolar, como alimentação saudável, prática de atividades físicas e autoconhecimento – buscando valorizar um currículo que se move em benefício dos alunos, pautado por um tipo de saúde integral. A organização pedagógica se dá por meio de planos mensais e, com base nessa lógica, foram se lapidando subtemas derivados da temática central – Saúde. Nesse processo de lapidação, o que se tornava eixo norteador eram as demandas dos estudantes. Assim, iniciamos com a exploração sobre a alimentação e trocamos receitas culinárias e conversamos sobre as preferências alimentícias de cada um, e ainda sobre o uso de ervas medicinais em chás – bebida bastante comum para essa comunidade. A exploração dos chás veio ao encontro do inverno rigoroso que vivíamos em 2025. Ainda nesse contexto de frio, a partir de algumas falas sobre dores no corpo, especialmente nas articulações, propusemos estudar os cuidados com o corpo em termos dos benefícios de atividades físicas como dança, hidroginástica e caminhadas. Como instrutora de yoga pude orientar-lhes alongamentos feitos na cadeira (para evitar lesões nas pessoas idosas ou com dificuldades motoras) associados aos chamados *pranayamas*, que em termos bem genéricos são formas de observação da mente realizadas através da consciência de diferentes tipos de respiração. Em um terceiro momento utilizamos um estudo do meio à Expoflora como disparador de diálogos sobre a relação homem-natureza e os cuidados com nosso meio imediato. Caminhando para o final do ano letivo, usamos o disparador “músicas” – que os estudantes gostam muito, para discutir os cuidados que costumamos ter com nossa mente e corpo. Emergiram temas como qualidade do sono, hidratação, convivência familiar e passeios. A partir de músicas que eles sugeriram fomos tentando associar com a ideia de qualidade de vida como mantenedora de uma saúde holística.

Paralelamente a saúde como fio condutor, movimentamos a proposta de vivenciar uma proximidade com a leitura a partir de uma perspectiva de fruição. Propusemos a leitura coletiva da obra “Quarto de despejo: Diário de uma

Favelada", de Carolina Maria de Jesus (2015), publicado pela primeira vez em 1960. A proposta de leitura fruição compartilhada já havia sido experimentada em anos anteriores, mas nunca havia tido adesão por parte dos educandos. Após o estágio em docência, com estudo do livro "Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever" (Soares, 2022), ficou mais evidente a relevância desse tipo de proposta. O capítulo em que Magda Soares (2022) levanta a importância de se ler para o grupo que está em processo de letramento foi fundamental para pensar em uma obra que fosse adequada à EJA, e em especial a esta sala. A jornada em direção a essa proposta revela a construção de uma segurança teórico-metodológica que não foi dada a priori, mas construída a muitas "mãos": leituras, reflexões, diálogos com a orientadora e colegas. Sair do espaço dado para ocupar a dimensão profissional do pedagogo foi "trilhar pelo caminho enquanto se fazia o caminho".

Nesse sentido, a escolha da obra de Carolina de Jesus (2015) foi pensada com muito cuidado e atenção. Precisava engajá-los e criar um ambiente em que a participação oral florescesse. O diário compartilhado com a turma narra a crua realidade da favela do Canindé, em São Paulo, através do olhar e da voz de uma mulher negra e catadora de recicláveis. Expliquei a eles quem havia sido Carolina de Jesus e passei um breve documentário que mostrava a favela do Canindé à época, algumas fotos suas e de seus filhos e contava que a venda de seu livro lhe rendeu uma pequena chácara e isso possibilitou sua saída de Canindé.

Coloquei a leitura na rotina. Todo o dia lemos um dia do diário numa roda inicial de acolhimento. Após a leitura, os alunos tecem suas percepções, às vezes por escrito, invariavelmente através da oralidade primeiro. É interessante o fato de que a autora Carolina de Jesus (2015), revela que escreve para que as pessoas de fora da favela saibam da rotina de uma moradora. Identifiquei-me com ela pois parece que muitas vezes, escrevemos para ser lidos. Quando escrevemos, inscrevemos nossas percepções na lápide da história. Carolina de Jesus queria ser lida e ao escrever, parecia estar falando conosco. Essa sensação de escrever para que alguém nos leia foi tema também para Clandinin e Connelly (2018). Afirmam eles que temos ao fundo da consciência o interlocutor que nos lê. À consciência dessa presença, esses autores denominaram senso de audiência. Dona Carolina, enquanto organizava suas

experiências, escreveu para divulgar a peculiaridade de seu cotidiano. De forma semelhante, os episódios em que esse estudo se baseia tinham um interlocutor imaginário em sua tela de fundo, um senso de audiência, alguma presença que compartilhava conosco a peculiaridade da docência na EJA. Afirmam Clandinin e Connelly (2018, p. 145) que “contrariamente ao sentido de que os dados de pesquisa são livres, numa pesquisa narrativa, o público-alvo é sempre uma presença e interpretativamente molda os textos de campo construídos”. Redigir nesses termos, é dissolver o espaço *dentrofora*.

Dessa forma, pensando em provocar nos educandos uma sensibilização para a experiência de ler e por meio da leitura adentrar novas formas de perceber o mundo, imaginar as situações narradas e observar outras formas de agir sobre esse mundo, o livro da Carolina de Jesus (2015) “Quarto de despejo: diário de uma favelada” atendia alguns requisitos importantes: o formato de diário não criava uma interdependência entre os capítulos: cada dia narrado era uma nova labuta. Isso daria aos que precisavam faltar às aulas – para ir ao médico, cuidar do neto, receber uma encomenda ou um técnico de internet – a oportunidade de compreender o dia lido, sem a necessidade de conhecer o dia anterior que haviam perdido. Outro aspecto interessante é que eu estava bem curiosa em observar qual seria a penetração do universo da favela naquela turma que, segundo eles nunca haviam morado numa comunidade carente, sem saneamento básico ou energia elétrica. O bairro em que residem é um conjunto de vilas, construído há muitos anos, com uma boa infraestrutura, com um bom posto de saúde, bons mercadinhos e demais comércios. Há vinte anos tornou-se região de muita especulação imobiliária devido a construção do maior Shopping da América Latina na região, o Shopping Parque Dom Pedro. Isso impactou a melhora na oferta de transporte público para os moradores. Então eles foram melhorando sua qualidade de vida devido às facilidades da região.

O livro foi uma sugestão de uma colega da Fumec, Fundação Municipal para Educação Comunitária, autarquia municipal responsável pela oferta da modalidade de EJA anos iniciais. A colega afirmava ter angariado bons “escutadores” dentre seus alunos. Tínhamos uma diferença fundamental: a turma dela era noturna, com estudantes do perfil mais comum da EJA: trabalhadores operacionais, esgotados por suas rotinas no mínimo alucinantes entre acordar de madrugada, pegar ônibus lotados, trabalhar duramente ao

longo do dia e ao retornar para casa ainda fazer jantar, pensar no banho dos filhos e correr para escola. O tempo dessas pessoas é precioso e sempre buscamos avaliar as atividades em termos de custo/benefício. Dessa forma, se a professora desse contexto de noturno sofrido, havia tido adesão de seus educandos, podia ser que desse certo na minha turma! Sua experiência associada ao embasamento da leitura de Magda Soares (2022) me motivou a tentar.

5. A PALAVRA E A ESCUTA: UM MERGULHO REFLEXIVO, TEMPO DE ESPERANÇA

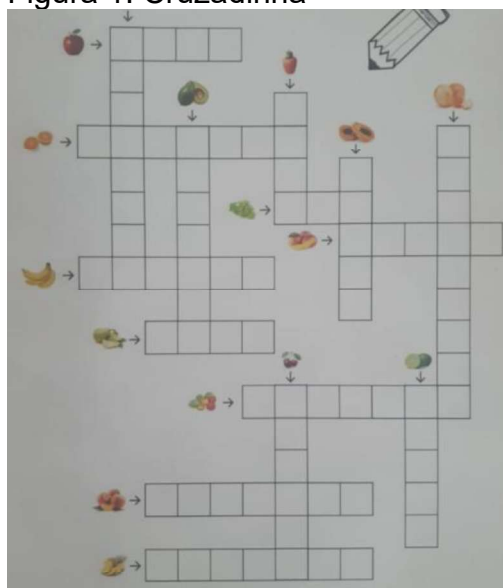
Como mencionado, o tema norteador do trabalho pedagógico na Fumec foi Saúde e, a partir dele, diferentes experiências e propostas foram sendo planejadas. Do conjunto das situações vivenciadas, dois subtemas foram escolhidos em razão de terem mobilizado uma sintonia mais prolongada com as necessidades e interesses do grupo, considerando, ainda, o curto tempo destinado à realização do mestrado: a) alimentação; b) leitura fruição da obra Quarto de Despejo.

Apresentamos a seguir a forma como planejamos e realizamos a organização do material empírico, iniciando com o subtema alimentação: o registro do diário e em seguida, a crônica do cotidiano, que traz o movimento reflexivo, a partir dos acontecimentos da sala de aula. Depois o subtema leitura e fruição também com os registros diários e a crônica, respectivamente.

5.1. Diário: o trabalho com as receitas

Escolhi iniciar por um tipo de atividade que eles adoram, apostando na possibilidade maior de chamar a atenção e envolvê-los no assunto que planejei explorar. Levei uma cruzadinha de frutas! Atividade estruturada valorizada por todos (Figura 1).

Figura 1: Cruzadinha



Fonte: Elaborado por uma professora, colega de trabalho.

Conversamos sobre quais tipos de vitaminas eram as suas favoritas: que frutas colocavam, se era com leite ou suco, se adoçavam. A maioria contou muito rapidamente, sem detalhes e, alguns diziam, na sequência – eu faço igual ela!

Buscando mobilizar mais a participação, perguntei: – Mas conta de uma vitamina que não deu certo. O que aconteceu? Parece que dificultei, porque ninguém lembrava ou queria falar. Meu Deus, como é difícil acertar a condução, acertar a pergunta!! Fico tão perdida, nessas horas queria ter um almanaque com o passo-a-passo. Torno a falar e exemplificar, mas penso que fracasso na tentativa de passar o turno de fala para eles. Como isso é difícil! E o silêncio... ou a carinha deles olhando para mim, para o caderno e lousa em branco... eu fico insegura interpretando: eles acham que estou enrolando, eles não se sentem aprendendo, eles acham que o tempo está passando... mil caraminholas!

“Comidas” é um assunto muito gostoso e especialmente comum na minha turma. Hoje fiz um levantamento sobre quais comidas eles mais gostavam. Fizemos uma lista na lousa, todos copiaram a lista. Então relembrei com eles qual aluno tinha dito essa ou aquela comida. Todos pareciam se lembrar. Então fizemos uma votação da comida mais gostosa e não valia votar na sua própria indicação. Foi legal, eles começaram a tentar convencer uns aos outros e finalmente o macarrão ao molho branco venceu a disputa.

No dia seguinte a “dona” do macarrão ao molho branco explicou como ela fazia – e de fato narrou cada detalhe!! Entretanto uma outra senhora, também muito dedicada começou a explicar para sua vizinha de carteira a sua própria receita em paralelo e isso desconcentrou a todos. Eu intervi dizendo que ela esperasse um pouco, pois todos estávamos curiosos em conhecer sua receita também: – Vamos ouvir a colega e a seguir será sua vez, combinado? Mas ela não se aguentava e a todo momento cochichava com a colega ao lado as diferenças entre as receitas...

Na semana seguinte: levei escrito em letra bastão a receita do Macarrão e perguntei: – Qual foi a aluna que disse que adorava essa receita? De quem foi a ideia dessa receita? Mas eles não se lembravam. Fiquei atordoada... fui recapitulando: – A estudante tal disse que gostava de frango, a outra de lasanha... Por fim três pessoas lembraram, pois a dona da receita não tinha ido

nesse dia. Fizemos uma interpretação da estrutura geral da receita: quais partes ela apresentava, se tinha alguma dica fundamental, se as quantidades pareciam apropriadas. Os mais jovens não participaram, mas as idosas interagiram bem.

Pedi a cópia da receita que entreguei impressa na folhinha, mas pedi que alterassem as quantidades. Teriam que pensar que era uma macarronada de aniversário, para 20 pessoas. Foi supercomplicado, me arrependi! Virou uma bagunça, um querendo copiar do outro, sem se atentar se a estimativa estava coerente... eles não estão acostumados a fazer isso. Eu tinha feito na oralidade somente as quantidades, mas no “modo de fazer” os verbos também mudam para que haja concordância. Foi bem caótico, acho que tenho que dar mais espaço para a oralidade. Eles precisam se atentar para as mudanças dos verbos no singular e plural.

Na entrada da aula, duas alunas estavam trocando receita de bolo de cenoura. Teve um aniversário na sala e uma delas havia levado um bolinho simples e muito gostoso. Imediatamente parei para ouvir e a que escutava já ia apontando as diferenças de seu bolo. Brinquei que eu poderia ser a provadora de bolos, caso elas quisessem comparar os resultados finais e elas riram. Sabem que adoro bolo!

Comentei com a turma que essa aula já tinha começado muito gostosa. Expliquei da conversa das duas e uma delas, que tinha mais ouvido que falado, decidiu explicar seu bolo para a turma. Interessado, o pessoal pediu que ela trouxesse anotado e eu disse: – Gente... vamos então fazer uma anotação geral na lousa e depois cada um copia no caderno ou numa folha para fazer em casa” – isso eles gostaram.

Uma aluna contou que sua avó fazia bolinhos de chuva. Perguntou-me se na minha família tínhamos esse hábito e eu contei que minha vó também fazia. Presa ao tema do ano de 2025, no Projeto Político Pedagógico, Saúde, pensei em pesquisar os motivos pelos quais o Bolinho de Chuva não é saudável.

Na conversa inicial, no dia seguinte, perguntei o que eles achavam de trocarmos receitas de Bolinhos de Chuva. Três pessoas mais velhas conheciam receitas parecidas. Em todas elas o Bolinho era frito. Perguntei se sabiam que fritura em excesso pode ser ruim para a saúde, e uma aluna que tem colesterol

elevado disse que evita muito porque aumenta o colesterol. Uma outra já retirou a vesícula e não come massa nem fritura de jeito nenhum. Perguntei se sabiam que órgão era esse, mas não é muito conhecido a menos que você tenha pedras nele! Mostrei no computador uma imagem com o sistema digestório e li para eles algumas funções auxiliares da vesícula. A bile que ela libera ajuda na digestão especialmente de gorduras. Por isso o Bolinho, apesar de ter um lugar afetivo na nossa memória, não deve ser consumido com frequência pois não é muito saudável.

Em outro dia, levei uma foto de uns Bolinhos de Chuva (sem canela nem açúcar) e fizemos uma roda de conversa sobre coisas que comíamos na infância. Uma aluna chamou de “gostinho de infância”. Quatro alunas contaram a receita de seus bolinhos e na oralidade fomos brincando de dobrar a receita ou fazer para uma quantidade menor de pessoas (com base na experiência da receita do macarrão, investi na prática oral). Foi divertido. Então pedi a cada um para contar uma comida que tinha gostinho de infância e para eles me pareceu difícil lembrar de outras coisas. O Bolinho se repetiu ainda algumas vezes com pequenas variações. Pediram a receita de uma das alunas, que levava mel. Eles sempre querem folhinha estruturada...

Eu disse que levaria, mas que eles precisavam me dar um parágrafo contando sobre esse alimento da infância: quem fazia, onde, quantos anos a pessoa tinha, quem mais saboreava, se a pessoa ajudava a preparar. E aí surgiu a polêmica porque havíamos estudado uma música que começava com H e duas alunas estavam conversando sobre a dificuldade com esse H porque ele era usado em Bolinho e em Chuva produzindo sons diferentes e que a língua portuguesa era uma loucura (e eu concordei bem calada). Achei que a conversa estava encerrada. Fui circular pelas carteiras e ouvi mais ao fundo duas estudantes que analisavam a língua com bastante interesse. Foi mais ou menos assim:

- Já que a língua tem um monte de regras inventadas, eu acho que cada letra podia fazer dois sons.
- Nossa, seria mais loucura ainda, não seria?
- Não, não. Porque seriam sempre sons próximos, que nem A e Ã.
- Então o N poderia ser N ou NH. O C poderia ser C ou CH, mas sem grafar o H.
- Mas daí ia ter que colocar acento?
- Isso mesmo. E pode até tirar esse H do alfabeto!

Achei bacana essa reflexão sobre a língua, mas como vi que tinham terminado a conversa, orientei para que escrevessem o que havia pedido. Antes dessa pesquisa começar, nunca tinha ouvido ninguém dessa turminha refletir sobre a língua, nem para reclamar! Uma professora do mestrado que também alfabetiza na EJA contou uma história de dificuldade com esse H, daí conversei com a Cris, minha orientadora nessa dissertação, que é uma letrinha que provoca, instiga, desafia mesmo – até entre as crianças!

Hoje comecei a aula perguntando: – Quando fazemos uma receita, temos um processo com começo, meio e fim. Do mesmo jeito são os livros de histórias e até as notícias. Uma das alunas disse: “normal né Joana, quando as coisas são normais, até a vida tem começo, meio e fim”. Achei filosófico, mas se eu der corda, pensei, vamos descambar para outros assuntos. Concordei, e continuei: então quais são as etapas de uma receita? Uma jovem disse: “o fim, eu sei!! É comer, que é a melhor parte!!!” Risada geral! – Sim, então me diga como a gente começa a receita? “Ah vendo se tem os ingredientes...” – Ótimo, então... escrevi na lousa INGREDIENTES. “Daí a gente já põe as quantidades, né professora?” – Isso... Depois que parte vem? “De misturar os ingredientes”. Concordei: – Como chama essa fase? Uma das senhoras mais experiente com receitas de bolo respondeu: “Modo de preparo”. Elogiei e disse: – Pode ditar as letras para eu escrever no quadro? E ela ditou: “M-Ó-D-E P-E-P-A-R-O”. Escrevi e perguntei se era assim. Acabei falando devagar e apontando para as sílabas. Um dos rapazes disse: “É... parece que tem alguma coisa diferente mesmo, professora”. E eu disse: – Então, o que é MODO? E eles só com a palavra solta assim não sabiam dizer. Tive que colocar no contexto de MODO DE PREPARO. E mesmo assim ninguém arriscava. Eu tenho muita dificuldade com esse silêncio, não aguento muito: – Gente, vamos pensar: temos modo de andar, modo de falar... E uma aluna disse: “Minha mãe dizia que a gente tinha que ter modo na casa dos outros”. E eu disse: – Sim, e o que será que ela queria dizer? “Ah pra gente se comportar”. Parecia que estávamos desviando do assunto e eu não sabia como retomar as rédeas... todo mundo começou a falar junto! – Pessoal, vamos lá... a mãe dizia que tinha o jeito certo de se comportar, não é? Então... no Modo de Preparo, tem o jeito certo de fazer, não é? (E de novo lá estava eu, dando a

resposta! Não tenho paciência ou tenho medo de perder o leme – ou falta coragem para deixar o caos reinar?) Voltei para a lousa: – MODO – e disse apontando – MODO, falta o quê? Um estudante disse: “falta o D”. Eu escrevi somente D e pronto. Ninguém completou. Eu fico pensando “O que a Cris faria agora?”. – Pessoal, a consoante pode ficar assim sozinha? “Ah é mesmo prô, coloca o E. Certo!” – E a palavra PREPARO (na lousa escrito PEPARO), está boa? Aquele silêncio chato. Nisso estava entrando uma das alunas, atrasada, que veio me cumprimentar e eu já aproveitei e perguntei para ela: – Para escrever preparo, falta alguma letra aqui? E ela pegou o canetão da minha mão e colocou um R no lugar certinho! Os alunos até aplaudiram! A aluna arrasou!

Retomei o início da conversa: – Pessoal, então hoje, vamos escrever as três etapas de uma receita que gostamos, pode ser coisa do dia a dia! A sala foi se aquietando, mas nem todos encararam a folha em branco do caderno. Um ou outro saiu para pegar água. Duas senhoras copiaram as três palavras da lousa... passei de carteira em carteira conversando sobre a receita de cada um. Alguns não fizeram e disseram que queriam fazer em casa.

Hoje pedi um texto sobre uma experiência envolvendo uma receita de uma comida do dia a dia e o momento de nos alimentarmos. Combinei uma regra: – O início do texto será para situar o leitor, faz de conta que esse leitor não sabe sobre o que você vai escrever. Daí um segundo momento contando a coisa principal que você quer contar e um fim: se deu certo ou não essa coisa principal. Eles não estavam conseguindo nem começar, daí senti que precisavam falar primeiro. Mais uma vez resgato a função necessária da oralidade. Então eu disse: vamos pensar juntos? Um foi escutando o outro. E cada um falou de um bolo que deu errado, de um churrasco que foi gostoso, de um aniversário que serviu um suco diferente. Então uma estudante perguntou: “professora, hoje não tem lição?” Ai ai... eu fico tão ansiosa... dividida entre confiar nesse processo mais longo do diálogo ou ceder às folhinhas estruturadas. Expliquei que essa fase de falar é superimportante, que nosso cérebro já está trabalhando bastante, pensando e refletindo. Para agilizar essa fase, pedi então que se sentassem em duplas para contar a história para um colega. Fui passando pelas duplas ouvindo e sendo um pouco mais condutora: “ah então você pode começar mais ou menos

assim...” sugeri uma ou outra estrutura, dentro da situação que cada um me narrou.

5.2. Crônica do Cotidiano: Receitas – começo, meio e meio.

De segunda-feira a sexta-feira entro no meu carro após o almoço para ir para a escola e tenho um plano na cabeça. Na sensação de estar isolada e protegida, minha mente se divide entre dirigir e repassar o plano de aula. Reflito sobre como cada estudante vai receber a proposta, quem vai estar engajado, quem vai dispersar primeiro. Algumas vezes, tomo consciência de que, apesar de ser um bom guia, o planejamento tem que ter ouvidos: já tive aulas que tiveram que ser rapidamente reformuladas devido às demandas que eles trazem no momento presente. Sou fascinada pela pequena obra de José Pires Azanha (2011); obra em que ele discute profundamente o lugar da escola como um canteiro de matéria-prima para o trabalho pedagógico e o cotidiano como campo de investigação em que as práticas diárias, os valores e as tensões são sinalizadores de caminhos a serem trilhados. Nesse sentido, parece-me legítimo abandonar temporariamente o plano inicial por uma forma de organização mais improvisada, mas intencionalmente coletiva e democrática – porque contou com a colaboração de interesses que emergiram no momento presente. Pensar o cotidiano como matéria-prima para as trocas significativas é uma forma de aproximar a sala de aula da vida vivida, valorizando os elementos do dia a dia dos meus estudantes. Deparar-me com essa reflexão ajuda-me a buscar compreender o que mobiliza a participação nos diálogos sobre as Receitas de Vitaminas, Bolo de Cenoura, Macarrão ao Molho Branco e Bolinho de Chuva. Será que a familiaridade em fazer alguns desses alimentos é um aspecto central? Ou mobilizar lembranças da infância ou outros momentos relacionados a algum alimento pode ser importante também? Propor diálogos sobre o que é mais corriqueiro, que se faz ou come sempre, faz emergir elementos concretos que mobilizam maior participação. Entretanto falar sobre lembranças tem um desafio a mais, mexe com memórias afetivas.

No carro, penso ainda se na proposta planejada para o dia, o desafio a ser enfrentado será um grande falatório ou a apatia? Se é uma quarta-feira lembro-me que duas estudantes irão para o artesanato na igreja e não estarão presentes. E assim o carro entra na BR. Logo que a pista se alonga na minha

frente, sinto-me inspirada a mergulhar mais no meu silêncio e ouvi-lo. Serão doze minutos sem trânsito. Uma dúzia de oportunidades para repassar detalhes. É comum que eu escolha as perguntas disparadoras, sinto que a clareza delas conecta minhas intenções às expectativas da turma: dessa conexão nasce a química da aula que flui. Com uma presença que não julga, sou capaz de acessar o grande medo que tive de falhar, especialmente na elaboração das perguntas. Cobrei muito de mim, observando a tranquilidade com que minhas professoras do mestrado se conectavam conosco através das questões disparadoras. Nesse momento penso que devo confiar mais no grupo, na cumplicidade que tenho com minha turma. Sinto-me grata ao acolhimento que deram às Joanas que experimentaram formas de perguntar que não eram claras no que pretendiam.

Em especial nesse dia que retomo, vamos encaminhar para uma espécie de sistematização do gênero Receitas, percebendo que todo texto, quando faz parte de um gênero textual, tem uma estrutura semelhante. Percebo uma suave ansiedade em desejar que o fechamento que planejei faça sentido. É o final do ciclo das receitas. O desejo de ser uma professora querida se sobrepõe ao dever do profissionalismo nos últimos anos e retomar esse lugar é um desafio. O fechamento pedirá deles que doem suas palavras para o grupo e quando é assim já antecipo mentalmente: teremos que conversar bastante. Eles parecem descontentes quando isso se alonga.

É final de ano e passamos por um longo processo de transição entre usar somente folhas estruturadas e ousar escrever sobre nossas conversas (dialógicas), mas eles ainda gostam das folhinhas pois imagino que elas os protegem de suas vozes. Dizer a palavra contém uma potência reflexiva e criadora. Procuro compreender um trecho que chega à memória em retalhos desconexos, em que Paulo Freire (2021a) afirma que num primeiro momento, dizer a palavra pode ser perturbador, porque dentre outros processos presentifica uma sensação de não sujeição, de ser no mundo, de criar o mundo. (Quando cheguei em casa, recuperei o trecho: “o primeiro instante da palavra é terrivelmente perturbador: presentifica o mundo à consciência e, ao mesmo tempo, distancia-o. O enfrentamento com o mundo é ameaça e risco” (Freire, 2021a, p. 107). No silêncio da estrada acesso minha própria vulnerabilidade: quando fico insegura, também penso em recorrer a atividades estruturadas –

elas também são escudo à minha consciência. Agradá-los posiciona-me em um lugar maternal. “Para isso, só terapia mesmo”, penso.

No planejamento mental, ainda no carro, antevero conversar com eles sobre o que as receitas têm em comum para esclarecermos as etapas: ingredientes, modo de preparo e tempo de forno ou dica adicional. Minha ideia é que com o tempo possamos não só identificar o que diferencia esses textos mais comuns uns dos outros, mas também utilizar essa estrutura de começo, meio e fim para a escrita de outros tipos de texto. Chegando na escola, estaciono. Lembro-me que ouvir minha própria voz no magistério também foi perturbador no início. Porque na verdade não é sobre o som de sua voz ou as palavras proferidas, mas presentificar ideias e compartilhá-las com o grupo. Em alguma medida, significa além de se fazer existir, pertencer e colaborar com o grupo.

Sempre tem dois ou três estudantes no hall. Se está frio, eles estão na fresta de sol e se está calor, se escondem na sombra da varanda. Atravesso o amplo jardim com sorriso no rosto, mesmo sem folhinha estruturada caminho confiante de que nosso papo será dialógico: cheio de significados ligados à vida real e de igual para igual.

Enquanto conversamos sobre as coisas triviais de “Como você passou de ontem?” ou “Será que vai esfriar?”, vamos organizando a sala. Às segundas-feiras organizamos uma roda. No geral abrindo as janelas e acendendo as luzes.

Todos sentados, já não me sinto sob a proteção física do meu carro como estava há instantes, mas parte de um grupo complexo, heterogêneo e bem-humorado. Aqui a sensação de solidão se apaga e estou confiante que nos divertiremos: aprender juntos é muito divertido.

Usei como disparadora a pergunta: Quando fazemos uma receita, temos um processo com começo, meio e fim. Do mesmo jeito são os livros de histórias e até as notícias.

Eu particularmente estava vivendo o final de um processo. Havíamos percorrido o estudo de quatro receitas muito significativas para eles e esse assunto dava indícios de estar se esgotando. Com objetivo de olhar nosso processo como um todo e abrir para conclusões possíveis, meu hábito de falar queria logo dizer tudo. Mas aquele momento não era só meu. Era nosso. E o sentido só se faria no coletivo. Permitindo-me ouvi-los, fiz perguntas para sistematizar os pontos recorrentes acerca das receitas.

As retomadas que costumo fazer, nos unem no momento presente, ainda que elas estejam organizando o passado.

Numa dessas retomadas nessa reta final, ao escrever a palavra “Ingredientes” na lousa, só queria registrar que havia um processo em curso. Dessa forma também, eu performava a professora que eles esperavam que eu fosse: a do tipo que usa lousa. De fato, para além de performar, utilizar a lousa como apoio visual pode auxiliar na organização das ideias, materializar a palavra.

Depois de listar os ingredientes em uma receita qualquer, qual a próxima etapa? O que veio a seguir foi interessante: a junção das palavras “Modo” e “de”, deixando a tônica na primeira sílaba: “móde preparo”. Na condução da conversa sobre a palavra modo, busquei que notassem a sonoridade e comparassem com a forma como o estudante em questão tinha ditado para mim, mas todos começam a falar juntos. Alguns paralelamente, outros aumentando o tom de voz para participar.

Nesse momento eu apresento nos dados essa angústia: “Não tenho paciência? Tenho medo de perder o leme – ou falta coragem para deixar o caos reinar?”. Observando regressivamente retomo a ideia de que a liberdade não é condição dada, preciso mergulhar na possibilidade de que essa liberdade precisa ser praticada, vivida, para ir amadurecendo. É angustiante porque eu tinha um objetivo, tracei um esboço de caminho a percorrer. Mas afinal, o mais importante já estava acontecendo e eu não vi: suas vozes tomaram o espaço da sala, praticavam a liberdade de dizer suas palavras. Na seção teórica retomo brevemente Rubem Alves, teólogo e poeta mineiro que residiu aqui em Campinas/SP e tive o prazer de abraçar e ouvir pessoalmente. Rubem Alves (1999) cunha o neologismo “escutatória”, uma característica que nós, professores devemos desenvolver. Igualmente, meus estudantes também precisam desenvolver interesse nos colegas, saber ouvi-los.

Meus estudantes já sabem ler e escrever, mas compor textos escritos é um grande desafio, e esse era um dos objetivos da aula. Quando, nesse dia, a aluna que chega atrasada salvou a escrita da palavra “preparo”. Assim, pudemos avançar para a próxima etapa. Alguns alunos mais rígidos cobram a folhinha ou a lousa; parecem que se sentem mais protegidos. Então tínhamos três termos escritos na lousa ao final do processo: Ingredientes, Modo de Preparo e Dicas.

Ao pedir que eles escrevessem suas receitas observei aquele movimento de sair do coletivo e enfrentar uma folha de caderno em branco. Não é confortável observar a angústia deles frente a essa tarefa, sei da potência de cada um!

Freire (2021a; 2021b) confia na vocação ontológica de se desenvolver e, nesse processo, criar e transformar o mundo. Sem um espaço de escuta e de troca, nós seres humanos temos essa vocação sufocada, oprimida. Entretanto, quando todos começaram a falar juntos lembro-me de ter sentido uma estranha perda de controle. A sensação imediata era ruim; não tinha como não emitir esse juízo internamente. Mas, da posição em que olho hoje, consigo ressignificar aquele momento como a diluição do meu lugar de “poder” e isso não é ruim, mas é revelador de uma turma que ainda está experimentando a participação em grupo ou de uma horizontalidade importante no espaço pedagógico. Deter a palavra e ser ouvido é um momento importante de reconhecimento, de vivência do diálogo como relação. Muitos ali tiveram poucas oportunidades de serem ouvidos de fato. E logo o caos se acalma: foi resolvido o enigma de “Móde preparo” para “Modo de preparo”. Na verdade, é bastante comum esse tipo de contração na fala coloquial. Sinto ter perdido a oportunidade de destacar um fenômeno bem interessante descrito na sociolinguística (e que só pude lembrar porque encontrei um antigo caderno da graduação). Nesse processo em que “modo” vira “móde”, temos a síncope. Conceito em que há o apagamento de sons ou sílabas no meio da palavra. Não, não. Naquele momento isso não teria sido relevante. Eles estavam ocupando o espaço com suas falas e havia poucos ouvidos para dar conta de tantas escutas simultâneas.

Na obra em que Donaldo de Macedo se junta ao Paulo Freire (1985) para conversar sobre alfabetização, dentre outros conceitos, discutem a noção de palavramundo, na qual a linguagem posiciona-se justamente como necessária ponte entre mundo e consciência: mundo ↔ linguagem ↔ consciência. É um desafio para mim quando a turma silencia ou no extremo oposto, quando todos falam de uma vez. Mas dizer do mundo deles é o caminho para a expressão de sua própria consciência.

Para Paulo Freire (2021b), a escuta por sua vez, configura-se como uma exigência ética do ensinar, na medida em que representa o reconhecimento do estudante como sujeito de saber. Não é uma atitude passiva, escutar implica a coragem de se abrir ao outro e às suas leituras de mundo, constituindo-se como

condição do diálogo e da produção compartilhada de sentidos. Assim, o silêncio não pode ser compreendido unicamente como ausência de fala, podendo expressar, tanto situações de opressão — como na cultura do silêncio (Freire, 1996/2021a), quanto momentos de escuta ativa e elaboração, fundamentais no processo educativo.

Fim de tarde, fim de aula. Fim de um ciclo que está somente começando. Um ciclo em que Paulo Freire cochicha saberes no meu ouvido. Entrego os lanches e de novo as conversas triviais emergem: “ainda tenho que passar no açougue” ou “meu neto vem me ver mais tarde”. Fechamos as janelas e organizamos a sala. Vamos saindo em grupinhos, uns ainda comendo.

Entro no carro carregada de sentidos para processar na BR, no retorno à minha casa. Sou outra Joana agora porque carrego os muitos novos sentidos que meus estudantes provocaram com suas palavras. Preciso estudar uma forma, um modo de pensar com eles uma escuta compartilhada. Para Freire o silêncio e a escuta também carregam sentidos. Fazem-no como dimensões constitutivas do processo dialógico e da produção de significado. Escutar para mim, tem sido mais desafiador que falar. O sentimento de “perder o leme” é revelador do quanto a palavra implica em poder, e da responsabilidade que a consciência disso exige.

Com o carro em movimento, minha mente busca compreender o tamanho da urgência que as vozes misturadas tentavam mostrar. Vozes historicamente silenciadas, que encontram um lugar de escuta, acolhimento e construção coletiva trazem a urgência da vocação ontológica, como o Mestre Paulo Freire (2021a) diz historicamente reprimida ou oprimida, de se desenvolver e transformar o mundo. No silêncio do carro, escuto minha consciência que, menos ansiosa, se vê querida e, também, profissional. Não pronta, porque eu iniciei um ciclo com começo, meio e meio. Porque de acordo com o Mestre Paulo Freire (2021b), sou... e somos seres inacabados.

5.3. Diário: notas sobre Quarto de Despejo

Minha paixão por leitura tem berço: minha mãe, além de uma devoradora de obras literária é professora e gostava muito de ler para mim, demonstrando a compreensão da importância da leitura desde cedo na minha vida. Para além dessa memória afetiva, eu já havia lido sobre a importância da leitura

compartilhada na perspectiva pedagógica, especialmente nas etapas de alfabetização e letramento.

Eu já tinha tentado ler para meus estudantes algumas vezes ao longo desses 8 anos que estou nessa sala. Nunca senti que fui assertiva no tipo de leitura que propunha: contos ou poemas, a turma não prestava atenção e em poucos minutos, um ou outro começava a dispersar. Isso deixava-me insegura a insistir nesse tipo de prática, colocava-me a questionar: se eles não têm interesse posso estar sendo autoritária, querendo impor uma cultura que não lhes atrainha e desistia de prosseguir. Estava há um ano lendo para eles somente os conteúdos de atividades de interpretação, parágrafos escritos na lousa ou enunciados de atividades e problemas. De qualquer forma, essas não eram leituras de fruição, de envolvimento emocional e estético – qualidades que aprecio demais na literatura.

Como já mencionei, quando por ocasião do estágio na docência do mestrado minha orientadora designou-me para ministrar uma aula do capítulo da obra *Alfalettrar*, de Magda Soares (2022) em que a autora embasava a importância desse tipo de leitura que eu amo demais; senti-me fortalecida para propor de novo. A escolha da obra foi o segundo desafio, pois tinha que dialogar com a realidade deles e mais, como um ou outro sempre falta na aula, a sequência da história não poderia ser muito amarrada. Numa formação em literatura da Fumec, uma professora narrou para o grupo o profundo envolvimento que sua turma de EJA tinha tido com a obra *Quarto de Despejo: o diário de uma favelada*, de Carolina de Jesus (2015). Conteí a ela que há tempo eu buscava um livro para compartilhar com meus estudantes e ela já adiantou que daria muito certo, uma vez que essa obra era em formato de diário, com trechos relativamente curtos a serem lidos a cada dia e que, a compreensão de um dia narrado não dependia de um acontecimento específico narrado em dias anteriores – o que facilitava a compreensão para aqueles que precisassem se ausentar de algum dia de aula.

A professora, minha amiga, apareceu na semana seguinte com um presente para mim e para minha turma: o livro da Carolina de Jesus embrulhadinho, um carinho no meu coração! Li os primeiros relatos e me encantei. Levei a proposta para os estudantes, introduzindo um pouco sobre a importância de eles sentirem a conexão com um livro de verdade e irem já

vivenciando o sabor de quem lê por prazer, cotidianamente. Motivados, eles toparam, demonstrando confiança na proposta e curiosidade com a obra – pois eu contei um pouco sobre o tempo e o espaço em que Carolina produziu seus escritos: final da década de cinquenta, na favela do Canindé na grande São Paulo.

Hoje fiquei impressionada! Quase todos os alunos compareceram na aula, isso é muito raro. Tivemos duas faltas. No momento inicial, antes de iniciar a leitura do livro, situei um pouco do que já havíamos descoberto sobre a personagem que narra, dona Carolina de Jesus. A seguir, na leitura em si, veio um trecho de fato marcante no qual ela afirma que a fome é professora, só quem teve fome sabe tomar decisões importantes e por isso todo político deveria ser pobre. Essa afirmação de Carolina de Jesus mobilizou um forte sentimento de identificação em mim, afinal eu concordo com ela e penso isso desde meus 10 anos de idade, segundo meu pai. Ele me disse que num texto para quarta série minha última frase era um pedido de que todo político deveria ser pobre!

Quando tirei os olhos do livro e olhei para os alunos pensei na enorme responsabilidade de incentivá-los a refletir sobre isso. No quanto as perguntas “certas” poderiam ajudar na condução dessa roda, tornar esse tema tão interessante para eles quanto era para mim.

“O que vocês acharam?” – esse tipo de pergunta é abrangente e gera respostas do tipo: Gostei ou Legal. Mas o quanto posso especificar sem conduzir muito?

Eu disse: – Nossa! Que interessante, tantos políticos ricos e Carolina de Jesus sugerindo que “todo político deveria ser pobre”. Será que isso faria diferença mesmo? E eles responderam: “sim, ou acho que sim... talvez”. Morreu aí a conversa, demonstrando que preciso preparar melhor essas leituras para pensar em perguntas mais potentes.

Na leitura dessa semana dona Carolina comentou sobre a morte de uma vizinha: como a vizinha era cristã, disse que já tinha passe livre para o céu. Comentamos um pouco sobre a morte, o que levou a uma conversa sobre religião. Uma estudante disse que esse assunto era problemático porque política e religião não devemos discutir. Eu perguntei: – Discutir é brigar? Eles afirmaram

que sim. – Mas só tem jeito de discutir, brigando? E uma delas afirmou: “tem como discutir passivamente” (querendo dizer “pacificamente”). – Ah, então o que estamos fazendo aqui, quando conversamos pode ser chamado de discussão? “Ahhh... pode... é mais uma conversa, né professora?” Eu respondi: – E conversar é bom para quê? Outra respondeu: “para saber outras coisas que não só as que estão na nossa cabeça”. E eu disse: – Então, discutir pode ter o sentido de conversar? “Ah pode”, responderam alguns. – E vocês concordam com a colega que disse que é melhor não discutir política e religião? Todos ficaram quietos.

Eu insisti: – Mesmo se for uma discussão pacífica, pode ser ruim? Mantiveram-se quietos. – Por quê? “Ah se tiver respeito, não tem problema, né professora, igual a gente tá conversando aqui”. Então de improviso coloquei um hipotético diálogo conflituoso de Carolina com uma vizinha fofoqueira no formato de travessão. Pedi a eles que contassem sobre esse diálogo (no discurso indireto) por escrito! – Observem que é como estávamos conversando, afirmei. – Tentem registrar por escrito que há um conflito, mas a conversa é pacífica, ainda que tensa. Dei um tempinho e eles ficam enrolando... um foi apontar o lápis, outro resolveu ir ao banheiro. Parece um nó! Daí, sentei-me com uma estudante e pedi a ela que me contasse o diálogo como se eu não soubesse. Ela contou direitinho, no discurso indireto. Eu pedi a ela que contasse então para turma. – Atenção pessoal, a colega vai contar uma novidade para vocês, faz de conta que ninguém sabe! (a turma achou que era fofoca e deu atenção imediata) Ela narrou mais ou menos assim: “Dona Carolina deve ser católica e falou que a vizinha tem passe livre para o céu porque é mais ou menos essa a mania de quem é crente, achar que ele vai direto para o céu”. Eu disse: – Estão vendo? É para escrever mais ou menos desse jeito que ela falou – daí notei que os mais jovens se debruçaram sobre o caderno e iniciaram algumas palavras. E a estudante que havia narrado (e no geral é mais desenvolta com a escrita) também começou. Outra continuou alheia, disse que escrita não é sua praia, ou seja, não é seu forte (gosta muito de pintar folhinhas e fazer caça palavras), mas lê e escreve muito bem! Eu já disse isso a ela. Na próxima vez vou pedir a ela que conte para sua vizinha de carteira sobre o que escreveria, pois já pedi a ela que me contasse e ela desconversou. Ela é desafiadora para mim!

Desabafei com o professor de educação especial que acompanha minha turma uma vez por semana sobre minha dificuldade em propor perguntas que incentivem mais discussões. Pedi a ele que participasse da conversa, pois ele respeitosamente se abstém. Disse a ele que eu precisava observar uma outra condução pois estava sentindo-me muito responsável pelo baixo engajamento dos alunos. Disse ainda que estava lendo alguns autores, entre eles a maravilhosa Pedagogia do Oprimido do Freire, que sugere fortemente que o aluno fale, elabore o que entendeu, como pensou. E ele disse que, coincidentemente andava pensando sobre a importância de dar mais espaço para os alunos falarem.

Após a leitura do Quarto de Despejo, eu perguntei: – Agora já temos mais proximidade com a personagem, dona Carolina. Ela tem algumas preocupações frequentes, que vêm se repetindo. Que preocupações são essas?

Eles pareceram não entender, então dei a fome como exemplo. Então eles entenderam. Imediatamente o professor se levantou e escreveu no quadro a palavra FOME. Uma aluna disse: FILHOS. Outro aluno disse TRABALHO, e reforçou: “ela precisa arranjar um trabalho” e o professor perguntou: será que ela tem uma roupa adequada para pedir emprego? Será que, se ela deixar de buscar comida para ir procurar trabalho, sua família vai ter o que comer? Essas duas perguntas colocaram-me a evidência de que a pobreza gera um aprofundamento da pobreza, como uma roda esmagadora. Reforcei a pergunta sobre a roupa: – Você deixaria uma pessoa com roupa muito velha entrar na sua casa para prestar um serviço? Uma senhora pareceu entender e disse: “a gente tenta dar um dinheirinho ali do portão mesmo, né professora”.

Foi importante ouvir deles que notavam a reincidência desses temas e alinhar com o grupo para que todos estivessem a par disso. Eles participam tão pouco que às vezes fico em dúvida sobre a compreensão deles a respeito aquilo que leio.

Iniciaram a cópia das palavras da lousa sem que eu pedisse. Como eles amam isso! Daí pedi que escolhessem um dos termos para escrever sua opinião sobre aquele assunto. Achei que tivemos um bom nível de “risco”, todos escreveram ao menos algumas palavrinhas, tipo “eu tive muita *preocupação* com os filhos”, “o trabalho de catar reciclagem é *diguino*” – pequenos deslizes

ortográficos que considero parte da trajetória. O mais importante é irem criando intimidade com a escrita.

Uma estudante, ao escolher a palavra filho, contou para a turma o porquê essa palavra era tão importante para ela. Ela nos contou que quando tinha seus três filhos ainda muito pequenos, o marido a abandonou. Ela viveu um período de muita insegurança, morava na cidade de São Paulo na década de 1980. Sua única alegria eram seus filhos. Ela lembrou-se que aos finais de semana levava-os ao parquinho e tinha uma situação que se repetia com certa frequência: um de seus filhos pedia a ela para que não o balançasse no balanço pois preferia que um pai (desconhecido) a empurrasse. Isso a entristecia muito.

Lembrei-me de minha própria maternidade, igualmente solitária. Perguntei às outras estudantes sobre a maternidade delas e vi que é um tema bonito, mas muito solitário. Todas elas foram sobrecarregadas por diversas tarefas do lar, escola e alimentação. Enquanto o marido só trabalhava fora. Ou nem marido havia.

Eu gostei muito da mediação do professor da educação especial. Gostei de pensar que meu mestrado está mexendo até com ele também. Mas a turma ainda está tímida, como se entendesse a história, mas ela se encerrasse em si mesma.

Numa sexta-feira no início da aula, propus refletir sobre as novas dinâmicas que tenho feito: mais tempo no início da aula conversando com eles, tentando estabelecer reflexões e dar espaço para eles falarem. Alguns disseram que não viram diferença. Eu disse: mas antes eu perguntava se todos estavam bem e em seguida já entregava folhinhas de atividades. Agora nós lemos o livro da dona Carolina, conversamos sobre ele. Ouvimos uma música e refletimos sobre a letra da música, relacionamos com a vida. Vocês perceberam que estamos conversando mais? Daí uma pessoa disse que acha que agora estão aprendendo mais, outra disse que está bom e outra disse que é bom para passar o tempo. Outra pessoa disse que ela não aprende mais por sua culpa mesmo, não por culpa minha. É difícil avaliar se eles estão se beneficiando mais desse formato mais interativo e que valoriza a oralidade.

Na leitura de hoje dona Carolina novamente expressou preocupação com o filho José Carlos. Aproveitando a conversa sobre maternidade, do dia anterior, sugeri: “vamos escrever sobre o tempo em que os filhos eram crianças? Vamos dar ideias do que escrever? Pedi que a estudante contasse a história do parquinho! Com algumas boas histórias, começamos a talhar a oralidade, esculpindo-a num texto... que difícil! Elas esperam que ditemos o texto! Não saiu muita coisa, segundo elas, o pensamento é muito rápido, quando vão escrever já se esqueceram!

Pedi para que anotassem as principais palavras, assim, na hora de compor o texto iriam se lembrando. Funcionou para duas senhoras, que obtiveram uma pequena oração com aglutinações e alguns desvios ortográficos. Os demais sequer tentaram. Buscando retirar de uma das estudantes uma ideia para sua escrita, puxei uma conversa individual. Ela contou-me um episódio com seus filhos na infância e pedi a ela que, então o escrevesse, ainda que breve. Ela me disse que não escreveria pois o médico a proibiu de “forçar a cabeça”, e repetiu sua frase habitual: “escrever não é minha praia”. Respeitei, não sem antes dizer que a escrita é prazerosa e não lhe faria mal.

Passei na lousa os textos que as duas estudantes compuseram como forma de validar o seu empenho e incentivar maior adesão nas próximas vezes. Todos copiaram, como gostam de fazer. Retomei a ideia de que eles já sabem escrever, têm ótimas histórias a contar e que têm que “arriscar” para ir perdendo o medo.

Essa semana notei que chamou a atenção de todos um achado que dona Carolina fez no lixo: uma bacia enorme de macarronada. Ao longo de vários dias – na história e na sala de aula, ela foi narrando que requentava essa macarronada ou acrescentava outros ingredientes para fazer render. Os alunos sentiram nojo e dó, acharam que era muito desumano viver assim, comendo uma coisa do lixo, ainda mais por tantos dias. Mas não usaram o termo desumano. Disseram que era muito triste. No momento de levantar as palavras mais importantes sobre esse trecho do livro, eles ditaram e eu escrevi no quadro: macarrão, fome, pão, café, desespero, lixo, filhos. Daí pedi para eles fazerem um texto no caderno que usasse ao menos três, dessas seis palavras. Obtivemos:

Os meninos passa fome, precisa de pão e café com leite.
A mulhé tem procupação com os filho e pega pão e café fiado.
Ela pego macarrão do lixo para comer.
É um desespero dar lixo pros filhos comer.
Um dia dona Carrolina vai comprar pão, café e macarrão.
Os filhos num tem o mesmo desespero da mãe.

Depois de escritas no caderno, ditaram para mim na lousa e eu escrevi da maneira convencional e conversamos um pouco sobre as diferenças entre a língua escrita e a falada, pontuo as diferenças entre falar e escrever. Ou mesmo falar numa situação mais formal como uma entrevista de emprego. Preciso sempre atentar para aquilo que temos conquistado nas interações. Faço um exercício de compreender que mesmo escrevendo pouco, com desvios ou marcas de oralidade, os avanços têm se mostrado significativos. Estamos mais envolvidos com as propostas de refletir e dialogar acerca dos temas que o livro aborda. Nesses últimos dias me parece que os educandos têm ocupado mais o espaço de fala e conseguem cada vez mais relacionar a literatura às suas próprias experiências.

Hoje fiz uma leitura de um trecho muito triste em que Carolina descreve um dia em que a chuva entrou em seu barraco e a sensação de insegurança que ela sentiu. Observei que isso pesou para turma. Duas alunas lembraram de quando eram crianças e como suas mães lidaram com uma situação parecida. Aqui na vila em que elas moram as casas são mais estruturadas, de alvenaria, têm água e esgoto. Mas, mesmo assim, percebo que a infância delas foi dura, uma das estudantes até saiu para lavar o rosto quando tocamos nesse tema, tenho a impressão de que mexeu com ela de um jeito mais profundo do que eu gostaria. Pedi que desenhassem a sua própria casa hoje e escrevessem sobre as coisas boas que têm na casa, sobre a sensação que essa casa do presente lhes causa. Queria aliviar um pouco as angústias de suas memórias. A estudante que precisou molhar o rosto para lavar a intensa emoção, sequer teve um lar pois muito novinha perdeu a mãe. O pai já havia falecido e as irmãs mais velhas se recusaram a criá-la. Ela foi enviada para uma família rica aqui de Campinas, trabalhou sem remuneração, somente em troca de um quartinho e comida. Como ela é magra, idosa e negra, imagino muito sua semelhança física com a escritora

Carolina de Jesus. Lembro uma vez que estava trabalhando com o tema Identidade e numa determinada etapa era para se descrever quando criança. Ela se recusou, disse que não teve infância e foi embora da aula ainda no início. Aquilo me chocou muito, pois pude acessar o tamanho de sua dor. Três estudantes não conseguiam sequer começar a escrita, então pedi que me dissessem oralmente. Uma delas disse que sua casa dava trabalho, mas também dava descanso porque tinha seu quarto, que era o melhor lugar da casa. Outra aproveitou e emendou que o melhor lugar da casa era a cozinha e todos riram. Um dos estudantes disse preferir o quintal, que dá trabalho, mas têm sombra de árvore. Foram ótimos! Então estimei: tentem passar para o papel, desse jeito que falaram, está bem legal! Dois alunos fizeram orações simples e curtinhas, mas meu grande desafio, a estudante mais velha repetiu que escrever não é sua praia – sendo que responde certinho às folhinhas estruturadas, escreve bem e sua oralidade é ótima! Eu insisti um pouco, mas não quero que ela vá embora por sentir-se pressionada.

Na leitura de hoje, Carolina de Jesus expôs mais uma vez sua preocupação com os filhos. Minha estudante mais velha ouviu quieta, mas assentindo com a cabeça em demonstração de atenção. Pela primeira vez, não se atropelaram para falar e não ficaram em silêncio, achei tão bacana... tipo uma magia. Uma das estudantes contou sobre uma traquinagem do filho e demos risada: ele fugiu pela janela quando era adolescente para ir a uma festinha! Um outro estudante que é separado, contou que não tem muita proximidade com a filha, mas que sente sua falta. Ele culpa a mãe dela por tê-los afastado tanto. Falei brevemente da minha maternidade. Como me separei com minha filha ainda com 2 anos, fui uma mãe muito solitária, tive que tomar decisões importantes sozinha e isso fazia recair sobre meus ombros o peso da responsabilidade de possivelmente não tomar a melhor decisão. Perguntei se elas tinham se sentido sozinhas (os) na criação dos filhos. A participação dos estudantes tem melhorado e minhas perguntas parecem melhores quando me vinculo com aquilo que estou propondo.

Então perguntei mais duas coisas que tenho curiosidade: se era verdade que “filho criado, trabalho dobrado” e se avó é mesmo “mãe com açúcar”, perguntei uma expressão de cada vez. Elas afirmaram que sim e contaram mais

histórias para corroborar essa opinião. Percebo que elas gostam muito de contar suas histórias de vida, mas nem sempre as relacionam ao livro que estamos lendo.

Daí pedi para que escrevessem uma comparação sobre a maternidade delas com a maternidade da Carolina de Jesus. Que escrevessem tudo aquilo que havíamos conversado, que foi tão lindo. Eu aprendo muito com elas!

Mas a estudante desafiadora repetiu que “escrever não é sua praia” e enrolou por 15 minutos. Eu a incentivei bastante, lembrando-a de algumas pequenas orações que já fez para responder às atividades estruturadas. Não teve jeito, pegou uns desenhos da aula de artes e começou recortar. Enquanto isso os outros iam desenvolvendo suas memórias no caderno. Penso que praticar a escrita significativa demanda um mergulho para dentro de si, da sua mente e do seu coração. A estudante que sempre diz que escrever não é sua praia, talvez saiba ler e escrever, mas assim como não quer falar de sua infância pelos traumas que viveu, também se mostra insegura para escrever suas ideias.

Uma estudante achou um absurdo a narradora chamar sua “comunidade” de favela, era como se ela estivesse se desrespeitando. Daí eu lembrei a eles que esse livro foi escrito em 1958 e talvez ainda não tivesse tido essa reflexão naquela época. Perguntei: qual é a diferença entre esses dois termos?

A mesma estudante que questionou a palavra favela disse que comunidade era um termo mais digno porque essas pessoas são muito trabalhadoras. Eu não achei que essa resposta respondia minha pergunta, mas infelizmente na hora eu não soube como conduzir um aprofundamento.

Contei a eles que quando vim morar no meu bairro, não tinha água e nem asfalto e esgoto. Hoje tem tudo isso. – Será que é por isso que o nome mudou? Mas será que dentro da “comunidade” outras coisas melhoraram, além da infraestrutura? Porque dona Carolina reclama da falta de respeito com barulho, da violência contra mulheres, da dificuldade de acesso a bens materiais e até mesmo alimento, da perseguição da polícia suspeitando até de crianças – em sua maioria negras, como os filhos da dona Carolina. A questão da infraestrutura não é a única característica de uma favela, mas o acesso a bens culturais e materiais também. Enfim, acho que quando eu falo demais, eles dispersam. E

vejo que, ao longo da minha carreira venho falando cada vez menos, guiada por essa falta de atenção dos alunos.

Pedi a eles que contassem como era o bairro quando se mudaram para lá (e quantos anos fazia isso). E os mais velhos contaram ótimas histórias. Uma das estudantes lembrou que andava quase oito quadras para ir à padaria. A outra, apesar de idosa, reside a menos tempo no bairro e contou que onde mora tem até farmácia perto! Mesmo com todo esse processo de buscar aprofundar as reflexões coletivamente, eles seguem convictos de que isso não é “aula”. Aula para eles é preencher folhinhas, fazer cópias nos cadernos e continhas. Pedi que eles redigissem sobre as coisas que têm no bairro, as facilidades que eles prezam ali. Tive que insistir bastante, e saiu um pequeno texto de boa parte da turma – quatro fizeram, os outros três não quiseram fazer!

Dessa vez, quando propus uma retomada de pontos gerais que vêm se repetindo na narrativa de D. Carolina, os estudantes permaneceram em silêncio. Sentindo-me menos ansiosa frente ao silêncio, formulei questões com uma linguagem bem mais próxima: – Quais os apertos mais frequentes que nossa narradora passa? “É professora, a vida dela é dura”. – Quais dificuldades ela enfrenta? Nada. – São iguais as nossas? “Não professora, ela nunca tem nenhum dinheiro, quase que passa fome”. – Ah legal, então esse é um aperto diário, certo? O que mais? Do que mais ela reclama sempre? Sem respostas, sinto-me a puxar a interação com um saca-rolhas. Após silêncio, que admito, ainda me angustia um pouco, sim, uma estudante diz: “ah ela não gosta desses políticos que aparecem lá”. Outra diz: “Ah, teve uma vez que foi buscar seu menino na delegacia, lembra?”. Então eu os motivo dizendo que tem essas questões e mais algumas que enumerei nos dedos: FOME, POLÍTICOS, FILHOS. – Uma das estudantes está com pedreiro em casa e tem faltado muito, vamos anotar essas palavras para contar para ela, sugeri. Eles escreveram com facilidade. Então aumentei o desafio: – Vamos fazer a escrita de uma ideia para cada palavra? “Como assim, professora?” Dei exemplos falando pequenos textos e demoraram para responder, enrolaram... pediram para eu passar então na lousa, neguei lembrando-os que eles têm ótimas ideias. Repeti as frases que eles mesmos haviam dito, até que saíram orações curtas, faltando uma letra aqui outra acolá. Sempre muito igual a oralidade. Mas a questão é que eles têm se

soltado mais para falar e esse sim é um terreno fértil para o engajamento e a escrita!

Com o feriado da Consciência Negra chegando, aproveitei o trecho em que Carolina vai buscar trabalho no centro da cidade e lá é tratada com desprezo por pessoas brancas. Ela relata o sentimento de não pertencimento e humilhação, como se alguns espaços não fossem destinados a ela e se questiona se é só porque é preta, ou se junto disso tem o fato de ser pobre e ser mulher. A partir daí eu joguei a pergunta para a turma. Diversos estudantes participaram. E eu tentei organizar pois às vezes falam juntos. Uma das estudantes começou dizendo que ninguém gosta de ser chamado de preto, que ela estava errada de se autodenominar assim. E outra respondeu que ela mesma se chama como ela quiser, e mais, “preto não é xingamento”. – Pois é, mas por que o feriado que está chegando se chama Consciência Negra? “Para valorizar os negros, professora”. – Mas então devia se chamar Feriado da valorização do povo negro? Perguntei. Uma senhora negra disse: “é um feriado para o pessoal deixar de ser racista, né?” Perguntou só para mim. Já reparei que é muito comum eles falarem olhando só para mim, como se estivessem falando só comigo. Eu devolvi a pergunta para o grupo. E outro estudante disse: “é para deixar de ser preconceituoso, porque as pessoas são super preconceituosas com tudo que é diferente”. Pedi que ele exemplificasse. Ele respondeu: “Ah o pessoal tem preconceito com velho, com gordo, com deficiente”. E a maioria assentiu, concordando. Daí eu provoquei: – Então o feriado deveria se chamar “Dia do antirracismo” ou “dia do antipreconceito”? Por que será que pensaram em colocar Dia da Consciência, por que consciência? E a mais jovem da turma respondeu: Ah, porque para respeitar, precisa ter consciência de que no fundo todo mundo é filho de Deus, todo mundo é igual. Foi uma ótima conversa! Sinto-me feliz com nosso trabalho.

Na nossa roda de acolhimento li somente um pequeno parágrafo correspondente a um dia. Um dia muito triste, na verdade:

Mas eu já observei nossos políticos. Para observá-los fui na Assembleia. A sucursal do purgatório, porque a matriz é a sede do serviço social, no palácio do Governo. Foi lá que eu vi ranger de dentes.

Vi os pobres sair (*sic*) chorando. E as lágrimas dos pobres comove (*sic*) os poetas. Não comove os poetas de salão. Mas os poetas do lixo, os idealistas das favelas, um expectador que assiste e observa as tragédias (*sic*) que os políticos representam em relação ao povo (Jesus, 2015, p.53).

As alunas disseram sentir muito dó de dona Carolina. Eu perguntei a elas se, assim como a escritora, elas também sofriam com o sofrimento dos outros, e elas disseram que sim e muito! E então eu disse: – Somos todas poetas, pois ela se considera poeta por sentir e poder escrever. Vocês também podem escrever. Como podemos escrever sobre esse sentimento de sofrer ao ver alguém sofrer?

A estudante narrou oralmente um grande parágrafo, tão longo que não dava para lembrar do início. Daí eu repeti, usando suas palavras, mas de forma mais objetiva: – A senhora disse que sua dor é tanta que parece até que sofre mais do que a própria pessoa? Ao que ela aquiesceu. Então eu disse a todos: – Se vamos falar de nosso próprio sentimento, devemos iniciar nosso texto com “Eu”, certo? Como ficaria então? “Eu sofro demais”, escreveu a estudante que narrara um grande parágrafo. Mas eu disse: – Não é melhor explicar o porquê a senhora sofre demais? (eu realmente me sinto tirando leite de pedra, pedindo uma elaboração que eles fazem parecer desafiadora demais!), daí ela disse: “mais completo como, então?” Ao que eu devolvi a pergunta. Ela coçou a cabeça meio sem paciência, parece que queria um ditado. E os demais alunos esperando. Eles não usam as orientações que dou ao colega ao lado. Esperam aula particular, um a um. Essa dificuldade em arriscar não é falta de conhecer a ferramenta de escrita. Eles podem até cometer erros ortográficos, mas já são alfabetizados. Eu sugeri: – E se a senhora escrever “... quando vejo alguém sofrer”? Mas aí dei o ditado que ela esperava!

Com outra estudante foi diferente. Ela foi escrevendo suas experiências pessoais sobre ajudar aos que sofrem, pois participa na igreja. Além disso ela tem mais intimidade com a escrita, tem um caderno que é como um diário em sua casa. Os demais foram arriscando enquanto eu ia de carteira em carteira repetindo esse mesmo procedimento de “tirar leite de pedra”, mas cada um usando seu próprio vocabulário – em diálogo comigo. Um trecho ou outro eles acabavam usando minhas palavras na escrita, quando não encontravam suas

próprias. Suas escritas continuam curtinhas, mas acho que estamos caminhando, o movimento está acontecendo... ouvir, refletir, falar e escrever.

Estamos nesse momento, no meio da obra. Todos estão envolvidos com a narrativa, demonstram conhecer e se identificar com muitos dos problemas da personagem narradora. Demonstram intimidade com o ambiente do livro através de participações pertinentes, mas mantêm certa reticência na escrita.

Nesse ponto da nossa jornada, avalio que Magda Soares, através do livro *Alfabetrar* (2022) deu-me o suporte necessário para agir. No entanto, o encontro com a obra “Quarto de Despejo” (2015) foi fundamental para que a ação pedagógica tivesse aderência e continuidade.

5.3. Crônica do Cotidiano: Entre o silêncio e a palavra: uma crônica pedagógica na EJA a partir de Quarto de Despejo

Há meses eu carregava o peso sufocante de uma impotência que parecia não ter saída: o silêncio persistente dos meus estudantes, que insistiam em se esquivar nas rodas de conversa. A aparente apatia deles estava me esmagando. Foi sob o eco incômodo desse silêncio que, ao organizar minha pesquisa, deparei-me com a provocação cortante de Andrade e Freitas (2021), apresentada na terceira seção desta dissertação, dedicada à revisão de literatura. As autoras indagavam o sentido da EJA e do educar. Questionavam ainda sobre o sentido da aprendizagem. Aquelas perguntas reviraram minha angústia do avesso. As autoras não apenas escancaravam a urgência de apurar o olhar para além do óbvio, mas apontavam um caminho doloroso — embora necessário: o afastamento epistemológico de meu próprio papel social de professora. Eu precisava renunciar à segurança da docência tradicional — precisava aprender a lidar com o vazio do silêncio da sala. Precisava ainda aprender a ouvi-los se quisesse, verdadeiramente, que eles comesçassem a falar.

O silêncio deles me era tão desconfortável que aos poucos tive que olhar para o que dizia esse desconforto. Havia iniciado o livro *Quarto de Despejo* há uma semana e já tinha até passado um pequeno documentário sobre a vida da autora, Carolina de Jesus.

Sem um planejamento rígido, a princípio confiei que discussões significativas fossem emergir naturalmente. Olhando regressivamente consigo enxergar que minhas estratégias eram dispersas e sem embasamento teórico-

metodológico. Ao ler o trecho em que a autora do livro afirma que “a fome é professora”, esperei que os estudantes fossem ter uma reação de identificação, dada a proximidade do trecho narrado, com suas próprias vivências. No entanto, fui surpreendida pela falta de engajamento. Ao perguntar o que acharam, obtive respostas breves e pouco expressivas. Meu desconforto que o silêncio deles denunciava, era angústia. Angustiou-me compreender que, ao ocupar o tempo da aula com minhas palavras, eu talvez não tivesse ainda criado condições reais para que os estudantes ocupassem, comigo, o lugar da fala. O silêncio começava a revelar menos uma ausência deles e mais um excesso meu.

Esse momento, registrado como frustrante em meu diário, revela-se à luz da metodologia narrativa proposta por Amado e Ferreira (2014) como algo a se pausar e refletir. As impressões imediatas ao acontecimento, carregadas de subjetividade e histórias particulares, trazem indícios: o silêncio deles e minha angústia. Esses indícios evidenciavam não apenas nossos limites, mas também os lugares historicamente cristalizados que ocupávamos: eles, o lugar do aluno que responde; eu, o da professora que conduz e preenche os vazios.

Do ponto onde estava começou a evidenciar-se que apesar do meu empenho e seriedade, eu oscilava em minha atuação, sem embasamento teórico-metodológico sólido e claro. Ao deparar-me com a insegurança diante de minha própria prática, vivi o que Freire (2021b) chamou de situação-limite: barreiras históricas, sociais e políticas que condicionam nossas vidas. De imediato, e não poucas vezes, senti um forte desejo de retornar às atividades estruturadas, preenchendo com tarefas a lacuna que o silêncio tornava visível. Não tinha, antes dessa pesquisa, observado o quão incerto é trabalhar deslocada do amparo teórico. Maués e Baia Junior (2021), no estudo apresentado na revisão de literatura, demonstraram a importância de escolhas metodológicas conscientes e o impacto destas para a construção dos sentidos de pertencimento para os estudantes bem como de aprendizagem. Os autores discutiram ainda que os condicionamentos que produzem e sustentam a estrutura da educação bancária são os grandes desafios à práxis emancipadora. À época que os li, no entanto, via-me como uma professora crítica e, concordando ingenuamente com suas palavras, não os ouvi de fato.

Ao revisitar a experiência com a obra de Carolina de Jesus (2015) alcanço um novo olhar, que se soma ao caleidoscópio de tudo que foi: a persistência do

silêncio, ou a brevidade da participação como tábua de salvação para não “errar” problematizada por Paulo Freire (2021a) quando discute a cultura do silêncio. Os estudantes não desconhecem o mundo e essas relações, por exemplo, entre miséria e poder — ao contrário, as conhecem profundamente vivamente, materialmente —, mas em alguma medida, não se reconhecem autorizados a dizê-lo. Por meu turno, estava em um movimento (doloroso) de superação de minha própria tábua de salvação: as atividades estruturadas que representavam minha zona de conforto. Estas revelavam o quanto minha prática ainda estava ancorada em pressupostos tradicionais de ensino, mesmo quando meu discurso já buscava outras direções.

A cada momento de leitura, buscava explorar as temáticas mais próximas à realidade dos estudantes. De alguma forma, eles mostravam-me o caminho. Aproveitava os comentários orais que os estudantes faziam para propor que também registrassem por meio da escrita. A princípio, interpretava o silêncio como um indicativo de que não queriam recontar e nem reescrever. Fui compreendendo, no entanto, que a resistência dos estudantes revelava outras nuances. O corpo escapava à árdua tarefa de arriscar: sair para o banheiro, tomar água, apontar o lápis, pegar folhinhas para recortar/pintar... e o silêncio.

Estudando as obras de Paulo Freire foi ficando evidente que a coerência teórico-metodológica dos educadores é fundamental para o processo de aprendizagem dos estudantes. Essa coerência foi exemplificada na revisão de literatura, quando Lopes e Vieira (2023), assim como Soares (2014), discutiram a importância das escolhas dos materiais e dos caminhos pedagógicos propostos pelos educadores. Para os autores, quando essas escolhas se fundamentam nas histórias de vida, nos interesses e na escuta atenta das palavras dos estudantes, ampliam-se os sentidos da aprendizagem. No desenrolar das aulas com Quarto de Despejo, fui compreendendo que não bastava escolher um material socialmente potente; era necessário construir mediações capazes de aproximá-lo das experiências concretas dos estudantes.

Preparando-me melhor para as aulas, comecei a elaborar questões mais próximas ao cotidiano deles, exemplificando algumas possibilidades de interpretação prática, em especial dos trechos que evidenciavam diálogos com a realidade vivida pelos educandos. Ferrari e Hanoff (2020), pesquisadores que compuseram nossa revisão de literatura, reforçam, por meio de seu estudo sobre

práticas pedagógicas, a centralidade do educando e a importância de permitir que, dos diálogos contextualizados, emergjam os olhares dos estudantes. Esse “deixar emergir” pressupõe aprender a sustentar o silêncio.

Meu desejo de engajá-los em nossas rodas dialógicas revelou a responsabilidade sobre quais caminhos e palavras escolher para conduzir as reflexões que em última instância visavam discutir as relações literatura-mundo e motivar o processo de leitura e escrita. Em seu artigo, Ferrari e Hanoff (2020) apontam a quão desafiadora é a articulação entre o discurso e a prática pedagógica. As estratégias pedagógicas, antes dispersas, foram ganhando uma nova forma. Escutando os estudantes e estudando Paulo Freire à luz de minha própria trajetória, o desafio de construir uma coerência teórico-metodológica impôs-se progressivamente à minha consciência.

Uma vez que, pouco a pouco, compreendi a potencialidade do meu trabalho como educadora, fui também compreendendo a potência da prática emancipadora. Foi se revelando, nesse movimento, que os desafios da coerência entre aquilo que anunciava fazer e o que de fato ia conseguindo realizar são imensos. Emergiu ainda outro desafio: aprender a sustentar a escuta sem retomá-la imediatamente para mim mesma. Escutar, nesse contexto, passou a significar validar a palavra do outro como legítima interpretação de mundo.

O convite às reflexões e posterior registro sempre teve o intuito de envolvê-los no movimento da ação-reflexão-ação. Assim, vai se revelando aqui que a minha ansiedade advinda do silêncio da turma, ponto recorrente do diário, põe à vista ainda a insegurança de quem acredita que ensinar e aprender é uma caminhada em que o Outro é fator determinante. Era preciso ainda confiar em minha coerência teórico-metodológica, pois a cada dia evidenciava-se mais que a escolha do livro “Quarto de Despejo” havia sido uma iniciativa potente de valorização da história dos próprios estudantes.

O movimento de buscar superar a angústia frente o silêncio, para reencontrá-la em seguida, passou a orientar meu desejo e minha criatividade pedagógica, movendo-me à reformulação constante das questões e à abertura de novos espaços de escuta. Nesse vaivém, os longos suspiros dos educandos e a emergência de suas narrativas tímidas evidenciaram que o processo de aprendizagem não se organiza de modo linear, mas se constitui em avanços e

recuos, hesitações e retomadas. Tal compreensão encontra respaldo na perspectiva freireana, segundo a qual somos seres inacabados, em permanente devir, e o conhecimento se produz na práxis — entendida como movimento contínuo de ação e reflexão (Freire, 2021a; 2021b). Assim, pouco a pouco e com muita elaboração, o silêncio deixou de ser interpretado como fuga ou incompreensão, passando a ser compreendido como momento constitutivo da própria elaboração, no interior de um processo formativo marcado pela instabilidade e pela reinvenção.

Há um tipo de silêncio que é desejável. Ele nasce no exato ponto de interesse de escutar o que o outro enuncia. Soares (2014), em sua pesquisa selecionada na revisão de literatura, aponta a escuta como caminho para perceber os valores, experiências e necessidades dos educandos, o que corrobora a escuta como princípio dialógico da prática pedagógica emancipadora, conforme defendido por Paulo Freire (2021a). Na situação em que perguntei à estudante mais idosa da sala como contaria a conversa de Carolina de Jesus a uma amiga, nós duas estávamos inseguras por essa oscilação. Mas, ligadas pela confiança no processo, seguimos tateando o que viria. Do muito que foi dito, pouco foi escrito. No entanto, havia algo de muito significativo neste pouco: era um texto que antes de habitar o caderno, forjou-se na alma.

Vou compreendendo ao desprender-me da segurança do ingênuo cais, que ao reconhecer o saber oral dos estudantes como válido de maneira metódica e consistente por meio da escuta ativa, operou-se uma ruptura, ainda que pequena, com a lógica bancária de ensino, deslocando o eixo de minha pretensa autoridade para o coletivo de estudantes e suas vivências.

Essa validação evidencia um princípio central da pedagogia freireana e que veio delineando-se como pedra basilar desse trabalho: a oralidade como ponto de partida mais significativo para a construção da escrita. Talvez na prática, seja isso que Freire (1985, p.11) quis dizer com “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. A palavra, antes de ser grafada, é vivida, dita, situada. Custódio e Hanoff (2021), autoras estudadas na nossa revisão de literatura, demarcam a importância de criar oportunidade de fala aos alunos, em discussões e interpretações orais. Apontam ainda para a importância de relacionar os textos às necessidades da vida diária, para evidenciar os usos da

leitura e da escrita no cotidiano. Segundo Custódio e Hanoff (2021), explorar as necessidades cotidianas dos estudantes nas aulas é um catalisador de reflexões sobre o sistema de escrita alfabético e também sobre a própria realidade.

Como depreende-se dos diários, ao longo das semanas outros movimentos semelhantes foram se delineando. Na discussão sobre maternidade as estudantes trouxeram histórias de abandono, solidão e resistência. Poderia ser triste, mas não foi – pois hoje elas são avós e olham para trás com muito carinho para suas conquistas. Quando uma delas narrou, com emoção, o episódio em que seu filho pequeno pediu a um desconhecido no parquinho que o empurrasse no balanço, buscando ali a figura paterna ausente, me emocionei. Eu pensei: uma memória de quarenta anos atrás que infelizmente ainda dialoga com muitas experiências atuais. O grupo escutava com atenção e concordância. Havia ali um espaço de empatia, de pertencimento e de trocas que extrapolava o conteúdo do livro. Paradoxalmente, entretanto, o aprofundava. Estávamos aprendendo a escutar.

Neste momento, a prática pedagógica aproximou-se do que venho compreendendo a partir de Freire (2021b), como movimento pedagógico de transformar experiências vividas em objeto de reflexão crítica. A maternidade por exemplo, inicialmente apresentada pela narrativa literária, tornou-se eixo de reflexão sobre a própria vida das educandas. Era um tema que vinha nos rondando naturalmente há algum tempo nos momentos menos formais. Quando Carolina de Jesus (2015) o problematiza, abre um portal para que transformemos as experiências de vida em objetos de análise, reflexão crítica e aprendizagem. No entanto, ao solicitar que registrassem essas experiências acerca de suas maternidades por escrito, a dificuldade reapareceu. “Escrever não é minha praia” disse uma delas, retomando o usual gesto de recusa. O tema era significativo, as falas carregavam densidade existencial, mas a transposição para a escrita ainda exigia outras mediações. Talvez tempo. Talvez confiança. Talvez o reconhecimento da própria autorização para dizer-se.

Na roda em que fazemos essas leituras, ao modelo dos Círculos de Cultura, vamos colhendo dados sobre a vida dos estudantes: seu cotidiano material, subjetivo, seus modos de dizer o seu mundo. Foi assim, por exemplo, que concebemos os estudos sobre o corpo humano em 2025 e os subtemas que foram se desenhando ao longo desse estudo: culinária como apresentado nas

sessões 5.1 e 5.2, e a proposta de alongamentos. Essa vivência corporal nasceu de uma demanda para alívio de dores em decorrência de estação fria, mas na perspectiva pedagógica configurou-se também como mais uma estratégia para favorecer o exercício da oralidade.

Como apontam Motta, Bragança e Prado (2023), a escrita de si exige um mergulho subjetivo que nem sempre é possível — ou desejável — para sujeitos marcados por experiências de dor. De imediato eu li a recusa da escrita como baixa autoestima da estudante. Mas de alguma forma, a recusa, nesse caso em especial e olhando regressivamente, parece-me estratégia de autopreservação — de manutenção do lugar de silenciamento. Ao discutir essa barreira com minha orientadora decidimos reforçar o passo anterior em que a oralidade estrutura a ocupação de um novo espaço. A elaboração pela fala poderia ser aquela “alguma coisa” que faltava. A decisão de não forçar, mantendo o vínculo e oferecendo outras formas de participação, alinha-se a uma ética freireana do respeito ao tempo do educando.

Com a orientação de fomentar mais diálogos antes de propor a escrita, fui investindo mais nas rodas dialógicas, preparando temas e questões fomentadas pelo livro “Quarto de Despejo” e que, ocupavam as entrelinhas das trocas cotidianas. Com isso, notei que o grupo, apesar de estar em processo de maior engajamento, não retinha por muitos minutos a atenção em quem falava. Por isso, em diversas ocasiões, a pessoa em turno de fala, o fazia mirando-me como se estivéssemos sozinhas. Eventualmente eu chamava a atenção do grupo para o enunciante. De qualquer maneira, notei que, apesar dessa aparente desordem, a verbalização de opiniões acerca dos temas levantados passou a compor um repertório de ideias que, pouco a pouco, encontrava eco nas propostas de escrita.

Intermitentes, algumas mudanças estavam acontecendo. Não foi um processo linear ou contínuo, mas ocorreu na participação do grupo e em meu próprio percurso uma dinâmica de expansão e retração. Mesmo de posse da experiência anterior — quando eu solicitei a produção escrita sobre barulho, que só foi possível depois de fortalecida a expressão oral — repeti o mesmo erro: de esperar que escrevessem sem antes dizer, interagir e trocar experiências. Interessante dar-me conta de que minha trajetória também foi sendo construída

com avanços e recuos, demonstrando que aprender — inclusive a ensinar — de fato não é um movimento linear.

Foi bastante comum a retomada dos últimos acontecimentos do livro. Eram revisões de memória para quem esteve presente e também ajudava a situar os que haviam perdido alguma coisa dos últimos dias lidos. Há situações recorrentes na vida da personagem que narra a obra “Quarto de Despejo”: situações de insegurança alimentar extrema, convivência na favela, preocupação com os filhos, rotina de trabalho entre ter o café preto pela manhã ou não ter e de qualquer maneira sair para pegar reciclável pelas ruas e vender para ao menos garantir o jantar. Essas retomadas orais eram ao mesmo tempo um aquecimento para a leitura e um convite a uma presença ativa na escuta do trecho lido.

Em um dos primeiros dias em que propus que escrevessem a partir de um desses pequenos trechos (ou subtemas), que havia escrito na lousa, as produções vieram simples, com marcas da oralidade e desvios ortográficos. Esses desvios já não me preocupavam, estávamos avançando para uma etapa inédita: a etapa na qual eles tornavam-se co-narradores da história de Carolina de Jesus. Além disso, longe de representar um erro a ser corrigido, essas escritas configuram o que Freire (2021b) chama de “inédito viável”: uma possibilidade concreta de transformação que emerge quando os sujeitos, ao refletirem criticamente sobre sua realidade, passam a agir para superá-la. A escrita integrada à fala era a ação inovadora, ocorrendo ainda que timidamente. Esse inédito não é uma utopia irrealizável, mas algo ainda não experimentado — “inédito” — que pode tornar-se realidade por meio da práxis, isto é, da articulação entre ação e reflexão. Em nosso caso, pequenos avanços que indicavam a apropriação progressiva da linguagem escrita como forma de expressão.

Reflexões sobre a língua foram se tornando mais presentes. Ao reescrever coletivamente algumas passagens da obra na lousa, estabelecíamos um diálogo entre a língua falada e a norma padrão, sem deslegitimar a primeira. Esse movimento evidenciava a compreensão da linguagem como prática social, e não como código neutro.

Lélia Gonzalez (2020), ao discutir os fenômenos sociolinguísticos brasileiros sob uma perspectiva crítica, corrobora os princípios freireanos

quando afirma que o português falado no Brasil, dada a sua história, é profundamente marcado por influências africanas, o que desmonta a ideia de uma língua “pura” ou neutra e revela a dimensão histórica e cultural da linguagem. Ao formular o conceito de “pretuguês”, Gonzalez (2020) explicita que aquilo que muitas vezes é considerado “erro” ou “desvio” da norma padrão constitui, na verdade, expressão legítima de processos históricos e culturais. Nessa mesma direção, a autora tensiona a suposta neutralidade da língua ao incorporar marcas da oralidade em sua escrita, tal como o faz Carolina de Jesus (2015), evidenciando que a linguagem é atravessada por processos históricos, culturais e políticos.

A partir dessa perspectiva, os diálogos estabelecidos em sala foram oportunizando reflexões sobre a língua e os seus múltiplos modos de realização, ao mesmo tempo em que revelavam, mais uma vez, o caráter não linear do processo de aprendizagem. É nesse entrelaçamento entre oralidade e escrita, entre norma e uso, entre avanço e hesitação, que compreendo pela perspectiva da turma de estudantes, o quanto é desafiador ultrapassar o limiar entre tomar a palavra por escrito (ainda bastante oralizada) e desenvolver um registro em consonância com a norma convencional.

Retornemos à estudante de “Escrever não é minha praia”. Ela representa uma inquietação a ser perscrutada e dá pistas interessantes sobre o processo que vou vivenciando com a turma. A estudante, embora demonstre desenvoltura na oralidade, evidencia uma resistência significativa no momento de registrar suas ideias por escrito. Tal situação pode ser compreendida não como uma limitação individual isolada, mas como expressão do que Freire (2021b) chamou de situações-limite, conceito que trabalha com as cargas subjetivas historicamente constituídas, que atravessam a trajetória escolar e social. No caso, as marcas dessa trajetória se expressam em experiências de silenciamento, insegurança e possível deslegitimação de sua própria palavra.

Quando a educanda, ainda que hesitante, aceita o desafio de transformar sua fala em registro escrito — especialmente em um contexto de mediação pedagógica dialógica —, podemos observar a emergência de um ato-limite, ocorrendo em resposta à uma situação-limite, no sentido freireano. Trata-se de um movimento em que a educanda deixa de se posicionar apenas como alguém que “não sabe escrever” e passa a se reconhecer como sujeito em processo de

apropriação da linguagem escrita. Para ela, o esforço é tamanho. Ao fim de sua oração escrita ela suspira: “o médico pediu para eu não forçar a cabeça, professora!”

Esse deslocamento, ainda que inicial, pode sinalizar igualmente o inédito viável de Freire (2021b), uma vez que inaugura a possibilidade concreta de superação de uma condição anteriormente vivida como bloqueio. Para a educanda, são os primeiros passos em direção à escrita — antes percebida como inacessível e agora experimentada como prática possível, ainda que não plenamente dominada, ainda que “force demais sua cabeça”. É um esforço quase doloroso para ela. Freire (2021b) mobiliza o conceito de situações-limite, não como barreiras intransponíveis, mas como experiências que colocam os sujeitos diante da necessidade de agir sobre a realidade, convocando-os a atos-limite que, ao tensionarem tais condições, abrem caminho para a construção do inédito viável. Por outro lado, para mim, o processo também constituiu uma situação-limite, pois precisei revisar crenças, tensionar expectativas e aprender a sustentar uma prática menos prescritiva e mais aberta à escuta. O processo constituiu-se de esforço igualmente doloroso para mim.

Mais do que a produção de um texto, o que estava em jogo era a reconfiguração de posições subjetivas diante da linguagem e do saber. No caso da educanda, mobilizaram-se simultaneamente dimensões cognitivas, ao elaborar a escrita; existenciais, ao reconhecer-se como capaz; e políticas, ao romper, ainda que incipientemente, com uma posição historicamente marcada pelo silenciamento. No meu caso, esse mesmo movimento traduziu-se em um exercício contínuo de confiar no processo — mesmo diante de avanços e recuos — e de reconhecer-me, também, como sujeito inacabado, em formação. Para essa estudante e para a turma, no geral pode ser que esta seja uma praia para chamar de sua, afinal; e que, ao acompanhá-los nesse percurso, eu também tenha começado a reconhecer outras margens possíveis para a minha própria prática.

Proponho ainda refletir sobre o momento em que discutimos o racismo a partir de um trecho em que Carolina de Jesus (2015) relatou ter sido tratada com desprezo no centro da cidade. A narrativa lida à turma mobilizou múltiplas vozes: divergências sobre o uso da palavra “preto”, e sobre a palavra “favela/favelada”, reflexões sobre preconceito, tentativas de nomear o sentido do Dia da

Consciência Negra. Pela primeira vez, eles queriam falar ao mesmo tempo — e de fato falaram. O silêncio cedia lugar ao conflito — e, com ele, à troca, ao dissenso e à ampliação dos modos de compreender o mundo, o que se sabe e o como se sabe. Não foi fácil mediar pois eles falavam juntos; dois ou três falavam comigo, simultaneamente.

Percebo que os educandos demonstram grande interesse em narrar suas próprias histórias de vida, recorrendo a elas como principal referência ao refletirem sobre os temas discutidos, sem, necessariamente, mobilizar diretamente o texto em leitura. Tal movimento pode ser compreendido à luz da proposição freireana já referida, segundo a qual a leitura de mundo vai de fato estruturando a posterior leitura da palavra, evidenciando que a elaboração do pensamento se ancora, inicialmente, na experiência concreta. Essa dinâmica revela um modo situado de construção de sentidos, no qual o vivido opera como mediação fundamental para a compreensão do texto em discussão.

Outro aspecto que se evidencia é que suas narrativas podem ser compreendidas como expressões de seus valores e visões de mundo, constituindo-se como pontos de partida para aprofundamento de abordagens futuras, legítimo no âmbito do processo de investigação temática, a partir do qual emergem os temas geradores que orientam o avanço do trabalho pedagógico, e possibilitam experiências reflexivas que encontram na escrita o registro (e a valorização) de seus próprios olhares e percepções.

Ainda que as falas não se configurassem como análises sistematizadas, havia ali um deslocamento importante: os educandos começavam a problematizar a realidade, relacionando-a com suas próprias experiências. Trata-se de um movimento inicial de conscientização, que não se dá de forma linear, mas, como temos assumido aqui, em avanços e recuos. Quando discutimos a escolha da palavra favela por Carolina de Jesus (2015) para denunciar os absurdos que vivia, a princípio os estudantes acharam que a palavra era agressiva e não estava mais em uso. Então contei a eles que escolhi manter a palavra “favela” nesse estudo, quando situo o leitor sobre mim, no texto introdutório dessa dissertação. Foi uma escolha política pelo não apagamento da barbárie de se viver na miséria, que a meu ver, a palavra “comunidade” contribui para esconder. Suas falas de compreensão fizeram-me perceber que estávamos sintonizados, eles estavam me ouvindo.

Ao revisitar os registros dessas aulas, percebo que minha própria trajetória como docente também se transforma. A angústia diante do silêncio, a dúvida sobre como perguntar, a sensação de falar demais; tudo isso, vivido como angústia, compõe um processo de inacabamento que constitui a própria condição da prática educativa. Como afirma Freire (2021a), ensinar exige humildade para reconhecer-se em permanente construção. Essas novas propostas que vieram se desdobrando nesse estudo mobilizaram movimentos de reflexão e ação importantes. Oportunizaram maior participação dos estudantes, uma escuta mais apurada e reflexiva a todos e especialmente para mim.

Assim, entre o silêncio e a palavra, entre a recusa e o risco, a sala de aula vai se configurando como um espaço ocupado por novas vozes, expressando não apenas saberes, mas a produção de sentidos, novas possibilidades de estar no mundo e com ele. Nesse movimento, também fui sendo convocada a me deslocar, a rever certezas e a habitar esse espaço entre — instável, incerto, profundamente humano. Talvez seja justamente aí que a educação, como experiência de transformação, de fato aconteça.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: o parto do “Eu”

O presente estudo nasceu diante da frustração que vinha sentindo ao buscar situações de aprendizagem mais engajantes, que proporcionassem reflexões significativas ao invés de aulas que vieram, ao longo dos anos, se tornando cada vez menos relevantes para mim e para os educandos. Dessa frustração, vivenciada como um limite à minha ação pedagógica, nasceu o movimento reflexivo que orienta esta pesquisa.

Objetivando discutir esse movimento de reflexão e de mudanças na minha trajetória como professora dos anos iniciais da EJA e pesquisadora, a fim de construir estratégias metodológicas que fortalecessem a experiência de ensinar e aprender em uma sala de EJA, esse trabalho estruturou-se em uma introdução e mais cinco seções, sumariamente retomadas a seguir.

Em articulação com essa pesquisa, a introdução, que abarca um estilo de memorial, revela de quem são os dedos que digitam essas palavras: Joana, a mulher periférica nascida na efervescência dos anos da redemocratização brasileira. Ao longo do texto emergem os contextos políticos e ideológicos com os quais a professora-pesquisadora dialoga, especialmente, como se lê na segunda seção, com a história da EJA e a incidência do pensamento de Paulo Freire ao longo dela.

Como pudemos verificar nessa seção, a oposição entre educação bancária e educação emancipatória ou crítica, veio sendo tecida na teia da história recente da educação brasileira. Servem a propósitos diferentes, antagônicos, mas histórica e intencionalmente construídos. Quando analisados à luz de minha própria prática, esses referenciais possibilitaram um tensionamento entre as práticas pedagógicas que eu vinha desenvolvendo e práticas emancipatórias, que devolveriam sentido ao meu processo de desenvolvimento e de meus estudantes. Nesse ponto da trajetória meu desassossego começou a buscar o sentido de coerência entre o que eu fazia e quem eu sou.

Na terceira seção, com a revisão de literatura, buscamos descrever o cenário sobre práticas de alfabetização nos anos iniciais da modalidade da Educação de Jovens e Adultos em produções científicas em nossa área. Os

critérios que orientaram a leitura dos dezesseis artigos encontrados, referiram-se a quais práticas pedagógicas foram relatadas e discutidas nos estudos e dessas, quais aproximavam-se ou distanciavam-se dos pressupostos defendidos por Paulo Freire.

Os artigos foram organizados em três eixos analíticos, evidenciando fundamentos teóricos, desafios da práxis e experiências concretas de sua materialização. Esses trabalhos evidenciaram que a dialogicidade não se efetiva apenas como intenção pedagógica, mas exige consistência teórico-metodológica para orientar a prática docente. Mostraram ainda que, quando as professoras partiam do universo vivido pelos educandos e reconheciam a riqueza das experiências presentes na sala de aula da EJA, construíam práticas mais significativas, favorecendo processos de aprendizagem e participação mais coerentes com os princípios freireanos.

Os trabalhos encontrados aproximaram-me do objetivo deste estudo ao evidenciar desafios e possibilidades para a articulação entre teoria e prática – elemento central na perspectiva freireana do processo de aprendizagem. Analisar esses estudos na modalidade EJA auxiliou-me no movimento de ação-reflexão-ação, ao relacionar os saberes construídos no âmbito acadêmico com as vivências do cotidiano da sala de aula de outros educadores e pesquisadores, fortalecendo meu percurso investigativo e formativo diante dos desafios encontrados.

A seção metodológica constituiu-se como o útero desta pesquisa: espaço de gestação de uma escrita narrativa e poética, onde memória, docência e experiência foram lentamente tomando forma. Considerando que as atividades humanas possuem dimensões sócio-históricas e subjetivas, esta quarta seção detalhou a relevância da pesquisa narrativa com enfoque autobiográfico, segundo Clandinin e Connelly (2018), especialmente no que se refere ao aspecto autoformativo, presente no objetivo e ao longo da jornada apresentada. Nesse sentido, tal seção descreveu ainda ao leitor as etapas de análise, segundo Amado e Ferreira (2014), baseadas no reencontro da professora pesquisadora com seus diários de campo para reconstituição destes, nas crônicas do cotidiano. A escolha desse formato favoreceu a aproximação com o objetivo do estudo, na medida em que possibilitou um aprofundamento na análise do meu

próprio processo formativo. Em uma perspectiva mais orgânica, foi o lugar que acolheu a gestação de uma professora que estava por nascer.

Nascemos de uma mulher, que para nos conceber teve que se unir a uma outra pessoa. A palavra "Eu", primeiro pronome pessoal — aquele que nos diferencia da mãe nos primeiros anos, ocupa o centro da palavra "Deus". Meus estudantes, muito religiosos, surpreenderam-se quando escrevi ambas na lousa e revelei essa poesia. Estar contido em algo maior nos conecta ao todo, revelando a potência do pertencimento. É preciso duas pessoas para gerar uma nova vida, mas à imagem do conhecido provérbio africano, “é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”, é preciso um coletivo para consolidar um “Eu”.

Assumir o pronome pessoal “Eu” ao longo da escrita autobiográfica não foi um movimento simples. Houve hesitação, recuo e bastante desassossego diante da exposição que essa escolha exigia. Encontrei o suporte necessário ao parto do “Eu” nas aldeias as quais pertenço: o grupo de pós-graduação, a escola, a família. Tendo vivenciado essa situação-limite, reconheço aproximações entre meu processo de escrita e o movimento vivido pelos educandos nos Círculos de Cultura quando começam, pouco a pouco, a tomar a palavra. Como afirma Fiori, no prefácio da obra *Pedagogia do Oprimido* (2021, p. 107), “o primeiro instante da palavra é terrivelmente perturbador: presentifica o mundo à consciência e, ao mesmo tempo, distancia-o. O enfrentamento com o mundo é ameaça e risco”. Escrever “Eu”, portanto, implicou também confrontar minhas memórias, posicionamentos e incompletudes, compreendendo a escrita não apenas como exercício acadêmico, mas como ato de presença no mundo.

A fim de discutir as experiências empíricas, com base nos postulados freireanos, a quinta seção apresentou o diário com o trabalho sobre as receitas e a respectiva crônica, que retoma pontos fundamentais para a análise do processo auto formativo em questão. Incluí, ainda, o diário que relata as experiências com o livro *Quarto de Despejo* (Jesus, 2015) bem como a crônica dele decorrente. Nesses escritos o pronome pessoal em primeira pessoa vai se reafirmando ainda mais.

No movimento de ação-reflexão-ação, as crônicas tiveram a práxis como eixo estruturante da análise, demonstrando a relevância dos conceitos discutidos por Paulo Freire (1983; 1985; 2021a; 2021b; 2022a; 2022b) analisados à luz da própria prática.

A partir dos interesses e conhecimentos que os educandos trazem de suas vivências, os diários retrataram o protagonismo e a experiência deles, bem como as percepções e sentimentos de quem está a estudar a própria prática. Já as crônicas demonstraram que, mesmo em contextos de dificuldade, existem possibilidades concretas de transformação que ainda não foram realizadas e que podem ser construídas – revelando na prática como o inédito viável é percebido e apesar de desafiador, pode apontar para novas soluções.

Talvez o inédito viável não nasça no instante solitário da coragem individual, mas quando o sujeito percebe que sua palavra encontra abrigo no coletivo. Antes de escrever, foi preciso pertencer. Antes de arriscar a palavra no papel, foi necessário experimentá-la circulando entre outras vozes, reconhecida, escutada e sustentada pelo grupo. Como vimos, o conceito aparece relacionado às situações-limite: diante das barreiras históricas e sociais que parecem impedir mudanças, o inédito viável representa a abertura de novos caminhos possíveis de existência, aprendizagem e humanização.

As crônicas abordam ainda que uma educação como prática de liberdade pressupõe o outro, sua fala, a assumpção de seu Ser no mundo. Os diálogos aparecem como elemento central. Foi desafiador, mas fundamental, o recorrente exercício de garantir os espaços de fala, pois essa era a ferramenta com a qual poderíamos construir uma ruptura com a condição histórica de silenciamento.

As angústias, frustrações e inseguranças, evidenciadas nos registros diários e reelaboradas nas crônicas, revelaram que o deslocamento em direção a uma postura ativa e emancipatória frente à realidade, se constitui de forma coletiva e dialógica, sendo mediado pelas interações com o(s) Outro(s): os estudantes, o grupo de estudos, a orientação e as leituras, elementos fundamentais no meu processo formativo.

Desta forma, a consciência crítica não é só sobre saber, mas muito sobre ser — convocando responsabilidade, a habilidade de responder com clareza. Desviei-me muitas vezes do objeto, mas fui chamada de volta: refletir sobre a prática não se resume a escolhas pedagógicas coerentes. É, antes, refletir sobre Ser — ir ao grupo, na presença do outro, e retornar. Pendular entre o eu e o todo, bebendo do saber alheio e permitindo-me voltar transformada.

Escutando o Outro, escuto-me. Mergulhando no universo alheio, vivo outras realidades. Ao retornar à minha, trago novos elementos. Mover-me de

mim para a turma, para a orientadora, para ti, leitor, ou para Paulo Freire — exigiu coragem, abertura e esperança. Um pendular vulnerável, por vezes, inquietante.

Sendo um dos sujeitos a compreender minha realidade, a partir de uma perspectiva crítica e atuando nessa realidade como quem pode e deve transformá-la, esse estudo pintou o quadro de movimentos da minha prática em direção às transformações em minha trajetória. Demonstrou, entre silêncios e palavras, que as ações críticas e reflexivas são multidimensionais: complexas na proporção dos seres que estamos a ser a cada instante.

Ao tomar a palavra sobre minha própria prática, já não me era possível ocultar-me atrás do escudo da neutralidade acadêmica ou de formulações impessoais; escrever em primeira pessoa exigia implicar-me eticamente com aquilo que defendo, contradigo e sonho. Nesse sentido, Paulo Freire (2021b, p. 129), ao discutir a contradição opressor-oprimido, afirma que sua superação constitui um “parto doloroso”. A dificuldade em assumir esse Eu foi proporcional ao arrebatamento de um parto: um deslocamento de mim mesma, de certezas sedimentadas e dos lugares seguros em que a escrita acadêmica frequentemente se ancora. Mais do que abandonar um cais conhecido, escrever autobiograficamente significou lançar-me em direção à utopia freireana: um lugar que está para ser construído.

Em Freire (2022a) a utopia não corresponde ao irrealizável, mas ao movimento histórico de denúncia e anúncio: denúncia das estruturas desumanizantes e anúncio de possibilidades ainda não concretizadas. Assim, estudar minha própria prática implicou reconhecer-me inacabada e, justamente por isso, capaz de transformar-me. O “Eu” que emerge nessa escrita não se apresenta como síntese pronta, mas como sujeito em travessia, movido pela esperança crítica de reinventar a docência, a pesquisa e a mim mesma.

Assim, esse movimento, mais pessoal do que eu imaginei, evidencia que a transformação da prática docente na EJA se constrói no entrelaçamento entre particular e coletivo, entre teoria e prática, no diálogo com os educandos e no desenvolvimento de uma consciência crítica amorosa, constituindo-se também como um parto simbólico: trabalhoso, dolorido e profundamente transformador. Como afirma Paulo Freire (2021b; p.129): “A superação da contradição é o parto

que traz ao mundo este homem novo, não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se."

Desse modo, compreendo que a potência da formação docente reside em criar condições para que os professores possam interrogar suas próprias certezas, estudar criticamente a realidade e caminhar com os outros na construção de novos sentidos para a prática educativa. A abertura para reverter-se, sustentada por espaços acolhedores de escuta, diálogo e partilha, revela-se fundamental para que a transformação aconteça. Afinal, ninguém se transforma sozinho, mas na companhia do Outro, na reflexão sobre a prática e na busca coletiva por compreender e reinventar o mundo.

7. REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. 12. ed. Campinas: Papirus, 1999.

AMADO, João; FERREIRA, Sónia. Estudos (auto)biográficos – histórias de vida. In: AMADO, João (coord.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 169-185.

ANDRADE, Maria Eurácia Barreto de. FREITAS, Thaís Costa de. Alfabetização na EJA e os indicadores do INAF: um olhar frente às práticas pedagógicas. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v.14, n.3, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v14n3p233-257>. Acesso em: 2 ago. 2025.

ASSIS, Machado de. **O Alienista**. São Paulo: FTD, 1882/1994.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (EDUSP); Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), 2011.

BATISTA, Fernanda Pereira do Lago. O projeto interdisciplinar, letras e pedagogia na Educação de Jovens e Adultos – Sinop. **Revista Eventos Pedagógicos**. Vol. 10, nº 1, p. 255-269, 2019. DOI: <https://doi.org/10.30681/reps.v10i1.10196>. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/10196> Acesso em 2 ago. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Tradução de Paula Monteiro. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 3 mai. 2026.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 3 mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.742**, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 8 dez. 1993.

BRASIL. **Decreto nº 4.834**, de 8 de setembro de 2003. Institui o Programa Brasil Alfabetizado, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 set. 2003.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A democracia não está morrendo: foi o neoliberalismo que fracassou. Lua Nova: **Revista de Cultura e Política**, n. 110, p. 5-28, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-051079/111>. Acesso em: 20 set. 2025.

BUZIOLI, Josiane Regina de Souza. **Afetividade e permanência na Educação de Jovens e Adultos – anos iniciais**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2021.

CASTRO, Francislene Santos; CRUZ, Rosana Evangelista da. O financiamento da educação de jovens e adultos (EJA): elemento contraditório do direito à educação. **Educar em Revista**, v. 40, p. e89940, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.89940>. Acesso em 3 out. 2025.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrativa e pesquisa narrativa**: experiências e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2018.

COELHO, Leni Rodrigues. Educação de jovens e adultos: as práticas pedagógicas do movimento brasileiro de alfabetização em Patos de Minas, MG (1970-1980). **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v.9, p. 75-85, jan./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-2010-20074>.

COUTINHO, Dimíttria. Quase 20% dos brasileiros ainda não têm acesso à internet. **iG**, 16 maio 2023. Disponível em: <https://tecnologia.ig.com.br/2023-05-16/quase-20--brasileiros-nao-tem-acesso-internet.html>. Acesso em: 14 set. 2025.

CUSTÓDIO, Sibele Guedin. HANOFF, Mirozete Iolanda Volpato. As práticas de alfabetização na EJA na visão das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental em um município da AMREC. **Revista Saberes Pedagógicos**, Criciúma. V.5, n.3, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18616/rsp.v5i3.6901>. Acesso em: 2 ago. 2025.

DA SILVA, Michele Maria da; SARAMAGO DE OLIVEIRA, Guilherme; OLIVEIRA DA SILVA, Glênio. A pesquisa bibliográfica nos estudos científicos de natureza qualitativos. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 91-103, 25 dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/45>.

DEL PRIORE, Mary; VENANCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115–1139, out. 2005. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300018>. Acesso em: 2 ago. 2025.

EMILIÃO, Soymara. Redes em diálogo: aproximações possíveis entre os movimentos metodológicos com as pesquisas, os cotidianos escolares e as investigações narrativas. *In*: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MOTTA, Thais da Costa; SERRA NETO, Itamar Zuqueto (org.). **Caminhos de pesquisaformação**: abordagens narrativas e (auto)biográficas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 83-98.

FERRARI, Gabriela Rodrigues. HANOFF, Mirozete Iolanda Volpato. As contribuições de Paulo Freire nas práticas pedagógicas da EJA, pelas falas de educadoras e educandos. **Revista Saberes Pedagógicos**, Criciúma. v.3, n.4, set./dez., p. 130-152, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18616/rsp.v4i3.6202>. Acesso em: 2 ago. 2025.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra. *In*: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975/2021. p. 93-110.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979/1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1982/1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Edição especial. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996/2021a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975/2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 31ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992/2022a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 63ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967/2022b.

FREITAS, Marinaide Queiroz. CAVALCANTE, Valéria Campos. Leitura na educação de jovens e adultos e a formação de leitores. **Perspectiva**, Florianópolis, v.32, n.1, 93-109, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n1p93>.

GADOTTI, Moacir. Prefácio: Educação e Ordem Classista. *In*: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio. **Letramento e escolarização de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.) **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Editora Schwarcz S.A/Zahar, 2020. Disponível em: <https://mulherespaz.org.br/site/wp-content/uploads/2021/06/feminismo-afro-latino-americano.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2026.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 10. ed. São Paulo: Ática, 2015.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica** online, Salvador, v. 33, p. 123-145, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 2 mai. 2025.

LOPES, Rosimeire Aguiar Pereira. VIEIRA, Maria Clarice. A Educação de jovens, adultos e idosos sob uma perspectiva inovadora: o Projeto Paranoá. **Interfaces da educação**. Paranaíba, v. 13, n. 39, p. 628-645, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v13i39.6139>. Acesso em: 2 ago. 2025.

MAUÉS, Marcos José Silva. BAIA JUNIOR, Pedro Chaves. Alfabetização e letramento na escola do campo: um estudo em turmas de EJA na Escola Santo Antônio, Rio Bacuri, Abaetetuba, Pará. **Research Society and Development**, v.10, n.10, 2021. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i10.19220>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/19220>. Acesso em: 2 ago. 2025.

MISOCZKY, Maria Ceci. Pensar a organização e os estudos organizacionais desde a filosofia da práxis. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, RJ, v. 22, n. 4, p. e2022-0279, 2024. DOI: 10.1590/1679-395120220279. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/91561>. Acesso em: 5 maio. 2026.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PRADO, Guilherme do Val Toledo. A pesquisa-formação e a cointerpretação como modo de trabalhar as fontes narrativas: diálogos entre Bakhtin e Ricoeur. *In*: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza *et al.* (org.). **Caminhos de pesquisa-formação**: abordagens narrativas e (auto)biográficas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 187–214.

NASCIMENTO, Sandra. Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades à ação docente na educação de jovens e adultos: Hacia una teoría de la educación escolar. **593 Digital Publisher CEIT**, 3(2), 13-19, 2018. Recuperado a partir de https://www.593dp.com/index.php/593_Digital_Publisher/article/view/48. Acesso em: 2 ago. 2025.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. *In*: FERRETTI, Celso João *et al.* (org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfindmkaj/https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Parem-de-preparar-para-o-trabalho-1.pdf. Acesso em: 21 ago. 2025.

PEROZA, Juliano; SCHIFFER, Mônica Brunner. Paulo Freire: utopia, educação e emancipação. *In*: **VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire**, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: [s.n.], 2008.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Jaqueline Luzia da. Desafios e pressupostos atuais da alfabetização na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 15, p. 1-11, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2021462>. Acesso em: 2 ago. 2025.

SINGOLANO NÉSPOLI, José Henrique. Paulo Freire e educação popular no Brasil contemporâneo: programa MOVA-SP (1989-1992). **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 12, n. 1, 2013. DOI: [10.14393/rep-v12n12013-art03](https://doi.org/10.14393/rep-v12n12013-art03). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20327>. Acesso em: 13 ago. 2025.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2022.

SOARES, Simone Fernandes. Um processo de capacitação de jovens e adultos remanescentes de quilombolas dos Caetanos de Capuan, Caucaia – Ceará. **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 17, n.25, p.162-181, jul./dez.2014. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i25.2547>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/2547>. Acesso em: 2 ago. 2025.

TADDEI, Paulo Eduardo Dias; PALUDO, Conceição. Fundamentos da educação: ontologia e epistemologia em Marx e Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, p. 87-102, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v26i1.9051>. Acesso em: 13 fev. 2025.