

UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: TERRITÓRIO DE VIDAS E CULTURAS

Joana d'Arc de Vasconcelos Neves¹
Rogério Andrade Maciel²
Ana Paula Vieira Souza³
Raquel Amorim dos Santos⁴

RESUMO

Neste artigo, analisamos as ações desenvolvidas entre a Universidade Federal do Pará (UFPA), Conselho de Juventude e duas escolas que ofertam EJA na rede pública de ensino municipal de Bragança-Pa. Na produção dos dados, consideramos as etapas formuladas do Projeto *EJA: Território de Vida e Cultura* que compreende: a) diagnóstico da realidade da EJA; b) Realização de oficinas: teatro, pintura em camisas e formação de professores; c) a visão dos alunos e dos professores sobre o projeto. Os resultados apontaram para uma experiência propositiva de reconfiguração da própria modalidade, trazendo para EJA um currículo que envolveu cultura, organização da juventude e formação continuada de professores em um movimento coletivo ressignificando a EJA em territórios de vida e culturas.

Palavras-chave: Universidade. Reconfiguração da EJA. Território de vidas e culturas.

ABSTRACT

In this article, we analyze the actions developed between the Federal University of Pará (UFPA), Youth Council and two schools that offer EJA in the public school system of Bragança-Pa. In the production of the data, we consider the formulated steps of the EJA Project: Territory of Life and Culture which comprises: a) diagnosis of the reality of the EJA; b) Conducting workshops: theater, painting on shirts and teacher training; c) the students 'and teachers' view of the project. The results pointed to a propositive experience of reconfiguration of the modality itself, bringing to EJA a curriculum that involved culture, youth organization and the continued formation of teachers in a collective movement reignifying the EJA in living territories and cultures.

Keywords: University. Reconfiguration of EJA. Territory of lives and cultures.

¹ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Adjunta A da UFPA no *Campus* Universitário de Bragança, Faculdade de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA); Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade. Graduada Plena Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação de Jovens e Adultos e Diversidade Amazônica (GUEAJA/UFPA). E-mail: jdneves@ufpa.br

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação pelo Instituto de Ciências da Educação (UFPA) e Professor Orientador do Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos na UFPA no *Campus* de Bragança. E-mail: danceroferio@yahoo.com.br

³ Professora da Universidade Federal do Pará – *Campus* de Bragança. Doutor e Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada Plena em Secretariado Executivo Bilíngue (UNAMA). Professora do Programa Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA) na Linha de Educação. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho e Educação (GEPTE/UFPA). E-mail: paulladesa@gmail.com

⁴ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Adjunta A da UFPA no *Campus* Universitário de Bragança, Faculdade de Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes na Amazônia (PPLSA); Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade. Graduada Plena em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/UFPA). E-mail: rakelamorim@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

No presente artigo, tivemos como objetivo analisar as ações desenvolvidas entre a Universidade Federal do Pará (UFPA), Conselho de Juventude e duas escolas que ofertam EJA na rede pública de ensino municipal de Bragança-Pa.

As ações educativas do Projeto *EJA: Território de Vida e Cultura* faz parte de uma experiência desenvolvida pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia (GUEAJA), do *Campus* Universitário de Bragança, Universidade Federal do Pará, em parceria com duas escolas municipais e com o Conselho da Juventude de Bragança (CONJUVE), com o propósito de estimular o acesso e a permanência dos alunos da EJA.

O citado projeto configura-se como um trabalho coletivo, em que diferentes instituições e sujeitos se propõem a reconfigurar a educação de jovens e adultos, partindo da premissa que a modalidade da EJA, é muito mais do que ensino de escolar, mas como território de vidas e culturas. Nesse sentido, o trabalho coletivo entre CONJUVE, os sujeitos da EJA e a Universidade assumem o compromisso de desenvolver atividades que promovam e compreendam seus sujeitos na totalidade (RELATÓRIO DO PROJETO, 2016, p. 8).

A perspectiva de elaboração desta parceria pedagógica surgiu a partir da preocupação sobre a realidade educacional da população bragantina que apresentava um alto índice de munícipes acima de 15 anos fora da escola, conforme pode ser visualizado nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Indicadores da escolarização da juventude em Bragança.

INDICADOR DE JUVENTUDE ESCOLARIZAÇÃO	JOVENS DO CAMPO	JOVENS DA SEDE	TOTAL DE JOVENS
SEM INSTRUÇÃO OU COM O PRIMEIRO CICLO DO FUNDAMENTAL INCOMPLETO	12.460	12.317	24.777
PRIMEIRO CICLO DO FUNDAMENTAL COMPLETO OU SEGUNDO CICLO INCOMPLETO	7.526	4.571	12.097
SEGUNDO CICLO INCOMPLETO OU MAIS	24.338	5.230	29.568
ESCOLARIZAÇÃO INDETERMINADA	6.204	3.610	9.814

TOTAL	50.528	25.528	76.256
--------------	--------	--------	--------

Fonte: IBGE (2010).

O desafio da expansão do atendimento da EJA no Município de Bragança já não reside apenas em atender a escolarização de sujeitos que jamais foram a escola, mas passou a se estender aqueles que frequentaram o banco escolares, mas neles não obtiveram “sucesso”.

Esse desafio não é específico do Município de Bragança, pois, a política pública, para essa modalidade de ensino, vem permitindo que os jovens, com baixa escolaridade, ingressem cada vez mais cedo na EJA, ou seja, 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996, s/p).

O referencial teórico adotado foram os estudos de Freire (1987), Arroyo (2001), Santos (2007) que nos ajudaram a analisar a EJA e os processos de exclusão social, política, cultural, econômica e educacional aos quais, os estudantes dessa modalidade de ensino estão submetidos.

Tais explicitações trazem à tona questão problema deste trabalho: é possível dentro da rede e de sistema municipal de ensino pensar outras formas de escola para jovens e adultos? Quais são as implicações que as ações educativas, desenvolvidas no Projeto *EJA: Territórios de Vidas e Culturas*, trouxeram para alunos e professores da EJA?

Ressaltamos que a produção deste artigo teve como referência o próprio processo de organização e desenvolvimento do projeto, configurando as três etapas: a) diagnóstico da realidade da EJA e da Universidade; b) execução do projeto: aplicação das oficinas; c) a visão de alunos e professores da EJA sobre o projeto;

A escuta sobre o projeto foi realizada com dois alunos e dois professores das escolas da rede municipal de ensino de Bragança que participaram das ações educativas do projeto de intervenção pedagógica na EJA. Para captar a visão desses sujeitos, utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada, “[...] que combina perguntas fechadas (ou

estruturadas) e abertas, na qual o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem resposta ou condições prefixadas pelo pesquisador” (MINAYO, 2008, p.108).

Com base no exposto, o artigo está organizado em três partes, além dessa introdução: inicialmente o debate sobre o acesso a realidade da eja e as implicações na política de acesso e permanência do aluno; em seguida, analisamos as ações educativas do projeto de intervenção pedagógica na EJA, em duas escolas públicas do município de Bragança; tecemos as Considerações Finais e por fim Referências, nas quais são informadas as fontes de consulta utilizadas para o aporte teórico desta pesquisa.

1. A REALIDADE DA EJA E AS IMPLICAÇÕES NA POLÍTICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA DO ALUNO E A UNIVERSIDADE

De acordo com Arroyo (2006), a EJA, em sua história, é muito mais complexa e contraditória do que a história da Educação Básica. Nela se entrelaçam interesses e conflitos, em virtude do público, atendido nessa modalidade de ensino, ser os de jovens e adultos que são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos etc.

A correlação de forças em conflito sobre a realidade social, política, econômica e cultural da EJA, tem condicionado diferentes concepções de educação oferecida a estes sujeitos. Nesse sentido, “[...] os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais” (ARROYO, 2006, p.10).

Daí o perfil das turmas da EJA ser de um público específico, pois geralmente é formada por alunos com defasagem idade-série, advindos de uma trajetória de vida marcada por desistência dos estudos, por sucessivas repetências, pela constituição familiar precoce, pela necessidade de trabalhar, entre outras demandas que impediram a conclusão dos estudos na idade específica (SANTOS, 2007).

Atualmente, existem muitos adultos nas turmas da EJA, entretanto, há uma tendência em aumentar o número de jovens que constituem essas turmas, visto que estes estão migrando do Ensino Fundamental por causa das inúmeras repetências e são removidos com quinze anos de idade para compor as turmas da EJA.

Segundo Brunel (2004, p. 21, grifos da autora), é importante ouvir os jovens excluídos dessa modalidade de ensino, pois, este ouvir é muitas vezes interdito pela escola e até pelos professores, ou seja, “[...] é necessário (re)significarmos o lugar ‘simbólico’ destes alunos e superarmos o rótulo de fracassados que frequentemente a comunidade escolar os impõe, e retomar com eles sua posição de sujeitos no processo educativo”.

Sobre o contexto em que deve se materializar a EJA, Freire (1997):

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. (FREIRE, 1997, p. 46).

A reflexão de Freire (1997) descreve os problemas relacionados à exclusão escolar que, muitas vezes, são tratados pelos órgãos governamentais como sendo de responsabilidade do próprio aluno, atribuindo, a eles, a culpa por suas dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar. Entretanto, isso advém da própria estrutura do sistema capitalista que tem, em sua filosofia, a demarcação da desigualdade social, fator crucial para legitimar que o fracasso, insucesso do aluno da EJA na escola, é assumido por ele quando não demonstra vontade e competência para adquiri-las.

Como nos diz Arroyo (2001), fala-se de aluno evadido e não de aluno excluído. Fala-se de fracasso do aluno e não do fracasso da escola. Há uma responsabilização do fracasso ao próprio educando. Considera-se somente as questões individuais, esquecendo que estas são provocadas por fatores de ordem socioeconômica e culturais que deixam ainda mais evidentes as desigualdades. E nesse contexto afirmamos que esta educação, que defende o individualismo e não o coletivo de experiência do sujeito está a serviço de processos desumanizadores (ARROYO, 2006).

Há de se considerar que na história da educação brasileira, o pensamento pedagógico traz as marcas do paradigma segregador de humano-in-humano, cidadão-sub-cidadão tão presente e persistente no pensamento social, político hegemônico.

Assim, definir um protótipo único, homogenizador de escola, para pensar a EJA, tem servido como parâmetro de segregação dos sujeitos que não conseguem se adequar ao tempo, ao espaço e a organização da escola.

Estamos diante de uma realidade estatística que a oferta da EJA não tem atendido ao número de bragantinos acima de 15 anos que não estão no sistema de ensino e que efetivamente a oferta não tem elevado o nível de escolaridade da população bragantina, dado o nível de evasão e repetência, implicando em **novas formas de exclusão social**.

Como nos diz Arroyo (2001), a precariedade da realidade social, econômica, afetiva, bem como a história familiar, em que se repete a exclusão social, são as origens da evasão escolar na EJA. Nessa perspectiva, a EJA só se constituirá como um campo do direito na

medida em que: “[...] o sistema escolar também avançar na sua configuração como campo público de direitos para os setores populares em suas formas concretas de vida e sobrevivência (ARROYO 2001, p. 49).

Nesse sentido, é fundamental que o poder público não ofereça a esses alunos, já marcados pela exclusão, apenas o acesso à educação de jovens e adultos, e sim também meios que possibilitem a vivência em uma escola que se contraponha – como já o fez Paulo Freire (1987), na *Pedagogia do Oprimido* – ao paradigma que limita o ser humano de ser mais, sujeitos não apenas de educabilidade, humanizáveis pela educação de qualidade, e sim Sujeitos de humanidade, Sujeitos de Pedagogias do Oprimido.

Nessa direção da ruptura de modelos e reconfiguração de um novo paradigma para a Educação de Jovens e Adultos que a Universidade Federal do Pará, por meio do GUEAJA tem, ao longo dos últimos vinte anos, protagonizado, mediante projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão, e experiências que a partir de um referencial freireano buscam ver, reconhecer os outros como sujeitos de voz, de saberes, culturas e consciência.

Não se trata da Universidade levar o conhecimento, de levar a conscientização ao oprimido sobre os modelos opressores de fazer a escola, e sim de construir e reconstruí-los com os sujeitos da EJA, visto que “[...] os próprios oprimidos preparados para entender os significados de uma sociedade opressora, de um Estado opressor, porque ninguém melhor que eles sente os efeitos da opressão” (ARROYO, 2018, p. 15).

2. EJA: TERRITÓRIOS DE VIDAS E CULTURAS

É preciso destacar que a EJA se encontra diante de antigos e novos desafios para não desumanizar os sujeitos que dela buscam oportunidade de educarem-se. As políticas públicas, voltadas para essa modalidade de ensino, garantem o acesso, mas quem garante a qualidade social? Se não houver qualidade, a evasão será a consequência e, mais uma vez, a exclusão desse aluno da EJA será inevitável (ARROYO, 2001).

Para tanto, integramos ações educativas alinhadas à realidade dos alunos – o teatro do oprimido e a oficina de pintura, e dos professores – formação sobre a *práxis* didático-pedagógico na EJA e sua relação com a EJA enquanto Território de vida e culturas. Trata-se de uma experiência que busca ser forjada com os sujeitos do processo, enquanto sujeitos de vidas e culturas que lutam pela recuperação de sua condição de ser mais. Subdividida nas seguintes etapas: Diagnóstico; Oficinas; Formação de Professores.

2.1 DIAGNÓSTICO DA REALIDADE: O PONTO DE PARTIDA PARA ELABORAÇÃO DO PROJETO

O diagnóstico da realidade partiu do planejamento entre Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia (GUEAJA), da Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Bragança e duas escolas da EJA, visando mapear a realidade da EJA no Município de Bragança. De acordo com o diagnóstico, identificamos que os alunos da EJA estavam imbricados por processo de exclusão. Entre eles, destacavam-se:

- a) a não participação dos alunos da EJA nos espaços educativos escolares;
- b) a falta de política de valorização dos sujeitos (professores/alunos) dessa modalidade de ensino;
- c) a falta de formação continuada para esta modalidade ensino;
- d) a falta de um currículo específico;
- e) a falta de associação dos conteúdos escolares à realidade, saberes e cultura dos alunos. (RELATÓRIO DO PROJETO, 2016, p. 2).

Os dados supracitados deram a base empírica para elaborar do *Projeto EJA: Territórios de Vidas e Culturas*, com mediação dos seguintes objetivos:

- 1) Implantar a campanha junto a coordenações pedagógicas das escolas que possuem essa modalidade da Educação Básica para garantir aos alunos da EJA uso dos espaços e atividades pedagógicas na escola e demais espaços na escola;
- 2) Criar parcerias com diferentes instituições para discutir e vivenciar projetos voltados para a permanência dos alunos da EJA junto na rede municipal de ensino
- 3) Fortalecer a parceira UFPA e escolas municipais da EJA no sentido de para ampliar a política de formação continuada dos professores que atuam na EJA no município. (RELATÓRIO DO PROJETO, 2016, p. 06).

Assim, para a implementação dessa proposta foi fundamental para o estabelecimento de parcerias que deram agilidade e vigor às ações educativas direcionadas para qualidade social da EJA, bem como o fortalecimento do trabalho docente, tendo em vista o salto qualitativo no desenvolvimento no processo de escolarização de qualidade socialmente referenciada.

O Projeto *EJA: Território de Vida e Culturas* tem como pressuposto de que é importante que os jovens e adultos adquiram uma visão de mundo mais consistente, uma percepção mais clara da sua realidade, enquanto sujeitos excluídos dos seus direitos, dos bens culturais e materiais produzidos pela sociedade capitalista, para que possam refletir e intervir na realidade em que estão inseridos de forma crítica e autônoma (RELATÓRIO PROJETO, 2016).

Quadro 03 – Ações Educativas e objetivos do projeto de intervenção pedagógica.

AÇÃO	OBJETIVOS
Oficina de arte dramática.	Visa estimular o teatro do oprimido que utiliza a educação popular, difundida pelo teatrólogo Augusto Bual.
Oficina de Pintura	Desenvolver técnicas de pintura com técnica stêncio – uso de diversos materiais blocados, utilizados para pintura de tecidos, madeira, cerâmica e paredes.

Fonte: Relatório do projeto de acesso permanência (2016, p. 10).

2.2 OFICINAS

O teatro do oprimido é um método estético que sistematiza exercícios, jogos e técnicas teatrais que objetivam a desmecanização física e intelectual de seus praticantes, e a democratização do teatro. Esse teatro foi iniciado nos anos 70, criado pelo teatrólogo Augusto Boal.

Atualmente, o teatro do oprimido é desenvolvido nas ruas, escolas, igrejas, sindicatos, teatros regulares, prisões, com a finalidade política da conscientização. É uma técnica em que o teatro se torna o veículo para a organização, debate dos problemas, além de possibilitar, a formação de sujeitos sociais que possam fazer-se veículo multiplicador da defesa por direitos e cidadania para a comunidade.

O teatro é o ato de criar, de fazer o agir se transformar na realidade. E ao transformar a realidade, ‘sofre’ a inferência do sujeito. Isso são dois pilares primordiais para a sua existência: a valorização do ser humano e o reconhecimento de suas potencialidades como sujeito de transformação social. Ele permite que a ação política seja, no fundo, uma ação cultural para a liberdade feita com eles e por eles, tal como ressalta Freire (1987). Nessa ação cultural, cada um assume uma função específica e, ao final, todos assumem o que hoje chamamos de protagonismo social.

A outra ação educativa desenvolvida com os alunos da EJA foi a oficina de pintura com técnica de Estêncil. A oficina contou com a participação dos integrantes do CONJUVE, onde se discutiu o conceito da pintura mediando à técnica de Estêncil e a metodologia usada para realizar o trabalho. Daí foram planejadas as peças que seriam construídas.

O Estêncil é uma técnica de pintura em que é aplicada em áreas vazadas de um molde que dá forma ao desenho que se deseja estampar superfície lisa, como: tecidos, papel, paredes, madeira, cerâmica e paredes. Esses moldes podem ser feitos de diversos materiais, como: acetato, radiografias antigas, cartões plásticos ou metal.

Com os professores da EJA, os pesquisadores do GUEAJA realizaram a formação permanente sobre a *práxis* didático-pedagógico na EJA e sua relação com a política de acesso e qualidade social da educação para jovens e adultos na escola pública.

Para Freire (1997, p. 58), formação permanente é uma conquista da maturidade, da consciência do ser. Em suas palavras "ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática". Nesse sentido, essa premissa teórica fundamentou as ações educativas com professores e alunos da EJA, durante a realização do projeto em foco.

A vivência do projeto perpassa pelos desdobramentos de uma política de acesso e permanência para e com a educação de jovens e adultos nas duas escolas selecionadas. Para tanto, o projeto integralizou-se em por três momentos que ocorriam simultaneamente: a realização do teatro do oprimido; a oficina de pintura com técnica de Estêncil e as palestras com os professores.

2.3 O TEATRO DO OPRIMIDO

A realização do teatro se constitui em um movimento de conquista da confiança do aluno da EJA, que historicamente foi excluído do processo de apropriação dos bens culturais e materiais da sociedade. Nesse sentido, é que a participação dos alunos na oficina do teatro do oprimido se constituiu no momento de expressão corporal do diálogo crítico.

O teatro do oprimido possibilita uma “descoberta” de nossas potencialidades colocando-nos diante de nós mesmos e de nossas próprias resistências, reconhecendo que nos foram impostas formas de pensar, sentir e agir que subestimam o conhecimento construído ao longo de nossa história (SOUSA, 2007).

Inicialmente, durante a realização do teatro de oprimido, os alunos ficaram tímidos, inibidos e com vergonha, mas posteriormente foram se expressando de forma mais dinâmica e participativa. A partir da participação dos alunos na oficina foram feitas reflexões críticas sobre o que estes pensam sobre as aulas, os conteúdos de ensino, o processo de ensino e a aprendizagem. Logo, essa base só pode ser concretizada pelo diálogo.

O diálogo é o “encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam e o transformam e, assim fazendo se humanizam no mundo para a humanização de todos” (FREIRE, 2002, p.43). Segundo essa concepção, o diálogo inclui, além da dimensão ética do encontro amoroso dos homens, o objeto do conhecimento – o mundo – que desafia e mediatiza a relação interpessoal e comunicativa.

O segundo momento se constituiu na produção coletiva do texto a partir da realidade social dos alunos. Para tanto, houve a escolha da temática de interpretação, a construção do roteiro da peça, a escolha das personagens e construções das falas.

Figura 1: Produção coletiva do roteiro das falas para o teatro advindo da realidade dos alunos.



Fonte: Acervo fotográfico dos pesquisadores, 2016.

De acordo com Freire (2002), as relações do homem com a realidade são resultantes dos atos de criação, recriação e decisão, que este vai dinamizando no seu mundo social. Nesse processo, o homem percebe as contradições da sua vida, principalmente quando reflete sobre a sua inserção no mundo. É com essa compreensão que o teatro do oprimido possibilitou a reflexão crítica acerca das condições objetivas de vida dos sujeitos que, muitas vezes, nem a escola possibilita esta reflexão. Em síntese é a arte-educação, integrando as diversas linguagens artísticas aos princípios da Educação Popular, em um processo social e histórico.

Os alunos da EJA, ao participarem do teatro do oprimido, desenvolveram uma tomada de consciência, mediante a integração ativa no processo de interpretação do mundo mediatizado pela esperança, pelo sonho, pela utopia, como aponta Freire (2002, p.25), “[...] sonhos e esperanças construído em uma participação ativa, por meio de propostas de atuações que defrontem os acontecimentos históricos – não só pelo fato de indignação, mas para a própria compreensão do contexto histórico-social”.

2.4 A OFICINA PINTURA COM TÉCNICA DE ESTÊNCEL

A oficina de pintura com técnica de Estêncil foi desenvolvida pelos integrantes da CONJUVE com a participação dos alunos da EJA. Para isso, foram ensinados os seguintes procedimentos, para a materialização da pintura:

a) usar acetato ou radiografia antiga;

b) prenda o estêncil com pedaços de fita crepe, se a pintura for feita com aerógrafo, escolher de preferência um pincel redondo, do tipo brocha;

c) usar pouca tinta para o estêncil não vazar, se necessário remover antes o excesso de tinta na brocha com um pedaço de papel à parte; e

d) pintar sempre de fora para dentro dando batidinhas, como se pintasse como uma esponja que, aliás, pode ser usada para pintar.

Esses materiais possibilitaram a seguinte produção artística:

Figura 2: Pintura dos alunos da EJA, utilizando a técnica de stêncil.



Fonte: Acervo fotográfico dos pesquisadores, 2016.

A oficina de pintura com a técnica de estêncil foi à base para desenvolver à criatividade, a interação e a produção artística dos alunos da EJA. Isso significa dizer que nas oficinas de pintura foi potencializado o máximo de criatividade dos alunos da EJA, em que surgiram pinturas inéditas e que refletiam a realidade social dos alunos.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRÁXIS DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NA EJA E SUA RELAÇÃO COM A POLÍTICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE JOVENS E ADULTOS

A *práxis* didático-pedagógico na EJA é, acima de tudo, um desafio, pois o educador consciente passa grande parte do seu tempo questionando-se, revendo conceitos, buscando dar o melhor a seus educandos. Ser professor significa contribuir para a formação humana dos sujeitos históricos.

Ser professor da EJA é ensinar o aluno a aprender e participar de decisões que envolvam o projeto da escola, lutar contra a exclusão social, relacionar-se com os alunos, com os colegas da instituição e com a comunidade do entorno desse espaço (ARROYO, 2001).

Dessa forma, faz-se necessário uma qualificação dos profissionais envolvidos neste processo. É fundamental que a equipe docente esteja bem preparada, por este motivo é extremamente importante uma formação continuada, em que todos tenham a oportunidade de repensar a sua *práxis* didático-pedagógica. Pois, a formação continuada é uma realidade possível para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos sujeitos da EJA, no contexto educacional contemporâneo.

Por isso, foi desenvolvida uma palestra para docentes, tendo como objetivo levar os educadores refletirem a sua prática docente e de vida. Para tanto, apoiados em Freire (2006, p. 32, grifos do autor) quando explica que “[...] quanto mais alguém, por meio da ação e da reflexão, se aproxima da ‘razão’, dos ‘logos’, da realidade objetiva e desafiadora, tanto mais introduzindo-se nela, mas alcançara o seu desvelamento”. Esse desvelamento possibilita a reflexão sobre a prática do cotidiano e sua relação com a teoria.

A formação de professores, nas duas escolas em que foi desenvolvida a intervenção pedagógica, iniciou-se com os trechos do filme *Escritores da Liberdade*, a fim de refletir quem são os alunos da EJA. As fotos, a seguir, demonstram os momentos da formação com os professores da EJA:

Figura 3 e 4 – Formação com os professores da EJA.



Fonte: Acervo fotográfico dos pesquisadores, 2016.

O processo de reflexão, realizado nas palestras, possibilitou aos professores refletirem sobre a sua *práxis* didático-pedagógico, visto que, uma educação que se preocupa com os seus sujeitos, precisa voltar sua atenção para a necessidade de rever a organização da escola, como nos diz Freire (2009, p.151), “[...] os homens se libertam em comunhão, não há outra forma de transformação de sua prática que sua contribuição, ao discutir, ao opinar, questionar sua realidade, para então, modificá-la, exercendo assim, seu papel de sujeito de transformação”.

A partir dessa reflexão foi proposto que os professores participantes refletissem sobre:

- a) a escola que temos e a que queremos;
- b) o que há de ruim e como surgiram esses problemas, quais suas causas e suas histórias; e
- c) pensar sobre qual escola e que alunos da EJA queremos e quais os caminhos/ações podemos tomar, pensando também nos sujeitos e nos papéis individuais e coletivamente.

Podemos inferir que os professores da EJA nas Escolas Cristiano Rosa e Theodomira Lima estão em busca de um novo significado para EJA. Na construção desse novo significado, alguns princípios estão claros para esses professores:

- a) que ela precisa reconstruir novas possibilidades escolares, não vividas anteriormente;
- b) que seja produtora de novas identidades;
- c) que haja oportunidades diferenciadas para que os alunos tenham condições de estabelecer novas redes de conhecimentos; e
- d) que oportunize novas construções.

Tais elementos supracitados possibilitam a compreensão da *práxis* didático-pedagógico na EJA e sua relação com a política de acesso e permanência de jovens e adultos na Escola Pública, tendo em vista que Freire (1987) adverte que o ser humano é um ser incompleto e em formação constante. Nesse sentido, os educadores evidenciam que os alunos da EJA têm características próprias e marcantes, visto que as práticas de ensino, nessa modalidade, precisam ser transformadas no sentido de levar o professor a criar no (a) aluno (a) o desejo de inquietude, de não se deixar moldar, negativamente, diante das adversidades cotidianas.

4. A VISÃO DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE O PROJETO EJA: TERRITÓRIO DE VIDA E CULTURA

Os professores que participaram da palestra relataram que esta trouxe um impacto significativo na medida em que permitiu a (re)organização do trabalho pedagógico na escola; mas, principalmente, por ter vindo atender ao anseio dos professores da EJA para essa formação continuada, como podemos observar nos excertos a seguir:

[...] A formação dos professores possibilitou uma nova perspectiva de organização do trabalho pedagógico. (PROF. EJA – 1).

[...] Veio ao encontro dos anseios dos professores, já que a muito tempo não havia esse olhar diferenciado que ocorre hoje, com a modalidade da EJA. Isso nunca aconteceu na EJA, eu já atuo a muito tempo na EJA e esse movimento que temos hoje, nunca ocorreu antes em Bragança. (PROF. EJA – 2).

[...] Veio ao anseio do que justamente precisamos para desenvolver um bom trabalho, pois os professores também precisam ressignificar o seu trabalho. E esse movimento que está ocorrendo na EJA é muito significativo. (PROF. EJA – 3).

A formação de professores na escola atendeu os anseios dos professores que passam a ressignificar a sua prática educativa com os alunos da EJA. E isso é significativo para e com os professores dessa modalidade de ensino, uma vez que possibilitam aos docentes sob uma nova perspectiva de organização do trabalho pedagógico.

É preciso discernir que os professores da EJA identificam os alunos como sujeitos de desejos, problemas, carências e deficiências no desenvolvimento do ensino. Logo, a realidade social dos alunos é o principal critério para o ressignificar a *práxis* didático-pedagógico (FREIRE, 1987).

Do ponto de vista dos elementos inovadores que o projeto possibilitou ao que concerne a qualificar o trabalho pedagógico docente na EJA, verificamos que este tinha três

características: novas ações pedagógicas, novas ideias e a possibilidade do trabalho interdisciplinar.

[...] Possibilitou novas ações pedagógicas, apesar do professor de hora/aula tenham alguma dificuldade de efetivar a proposta. (PROF. EJA –1).

[...] Trouxe novas ideias, deixou algo novo, a EJA mudou, houve uma juvenização e a escola continua a mesma, e essa formação vem trazendo umas propostas de interdisciplinaridade, que há muito ansiavam. (PROF. EJA – 3).

[...] É algo inovador que tem ocorrido na EJA, e que não deve parar, vejo que se colocado em prática o que desenvolvemos nas formações só temos a evoluir como trabalho pedagógico. (PROF. EJA – 2).

Para Arroyo (2001), toda intervenção pedagógica na escola é uma fase de superação das adversidades encontradas nessa instituição. E isso está imbricado pelo processo de formação de professores na escola que os faz refletir sobre a responsabilidade do educador na preparação do material para o aprendizado do aluno. Porém, quando se fala em material, quase nunca se imagina que a preparação do próprio educador é uma prática inerente a esse conceito, pois a ele está afeta a responsabilidade de formar. E isso corresponde a proporcionar ao indivíduo a capacidade de distinguir entre o que lhe é posto à frente e aquilo que, de fato, lhe interessa. É a reflexão da própria prática e planejamento coletivo.

Esse planejamento coletivo, movimentado pelo projeto de intervenção, viabiliza a integração de novas formas de organização do trabalho pedagógico, mas é preciso não desconsiderar a realidade que está inserida na EJA, pois, apesar de difícil organização do professor hora/aula.

[...] Apesar da dificuldade citada anteriormente, vejo que a proposta é muito boa, pois, os professores terminam de forma muito individualizada desenvolver suas ações. (PROF. EJA –1).

Santos (2007) menciona que o planejamento coletivo pode favorecer uma melhor leitura e interpretação das experiências pedagógicas, mas isso depende que haja relações de confiança que pressuponham ligações de amizade ou a sensação de fazer parte integrante de uma equipe pedagógica. No caso do projeto de intervenção pedagógica de acesso e permanência, este permitiu a escola e aos professores identificarem que a forma de organização e ações dos professores são muito isoladas. Além do que, não se pode desconsiderar que, geralmente, o professor da EJA fala sobre o valor do projeto e a rotatividade dos professores para desenvolver este projeto:

[...] É uma proposta inovadora, com embasamento teórico, o que possibilitará o desenvolvimento de um excelente trabalho, que se busque

desde do início do ano, mas um fator limitador é a rotatividade de professores, em dezembro os temporários são desligados e muitos não voltam, essa rotatividade inviabiliza uma continuidade. (PROF. EJA – 3).

Arroyo (2001), nos diz que a ideia de pertencimento do professor da EJA ao desenvolver um trabalho significativo com os alunos, seja por pesquisa, projeto, e comunidade escolar, está correlacionado com a forma de organização, turmas, horários, espaços, que são gerenciados pelas secretarias municipais e estaduais do Brasil, pois o tempo e espaço na escola possibilita os estreitamentos entre o docente e o aluno, facilitando a busca de um trabalho sistematizado com esses jovens. No caso do município de Bragança, esse estreitamento aconteceu pela mediação do projeto de intervenção, mas é preciso considerar que o tempo e espaço dos professores temporários que são desligados do seu trabalho, a rotatividade, rompe com os trabalhos que foram planejados no início do ano letivo.

Ao que se refere à visão dos alunos, estes visualizam o projeto de intervenção da seguinte maneira:

[...] Achei um bom incentivo, uma oportunidade muito boa aprendeu coisas novas (ALUNO EJA – 1).

[...] Foi muito bom, interessante, coisa que não sabia eu aprendi, não sabia que se pintava camisas desse jeito, por exemplo. (ALUNA EJA – 2).

Nessas falas, verificamos que os alunos atribuem sua importância com relação ao projeto que trouxe inúmeras oportunidades de conhecimentos durante o processo de oficinas do teatro e pintura. Isso contribuiu para a importância dos alunos na escola, pois:

[...] A nova experiência me incentivou a continuar os estudos e me formar. (ALUNO EJA – 1).

[...] A gente aprende coisa diferente, incentiva a gente a continuar os estudos, se formar, eu parei um tempo, mas. Agora não paro mais! (ALUNO EJA – 1).

[...] Aprendi até uma forma de ganhar um dinheiro com a pintura de camisas, aprendi na oficina de estêncil. (ALUNA EJA – 2).

Essa experiência permitiu aos alunos um caráter de estímulo para que estes continuarem a estudar, bem como os incentivou a continuarem os seus estudos na escola.

Ao que se refere ao ponto de vista dos alunos, eles caracterizaram que as oficinas devem continuar mostrando as diversas formas de aprender, distanciando-se de modelos que priorizam as aulas só por metodologias de escritas. Isso é perceptível na fala dos alunos:

[...] Foi muito boa, acho que deveria continuar. (ALUNO EJA – 1).

[...] Na sala de aula é só escrever, escrever. Nas oficinas “incentivou” melhor. Me incentivou muito mesmo continuar, oficina de artesanato também seria bom. (ALUNA EJA – 2).

O Projeto *EJA: Território de Vidas e Culturas* possibilitou o incentivo e estímulo para continuarem o seu estudo na escola. Tanto é que se propuseram a continuar com novas ações educativas:

[...] Gostaria de ter oficinas de reciclagem, trabalhos com garrafas pet e outros materiais. (ALUNO EJA – 1).

[...] Acho que foi muito bom, gostaria que continuasse o teatro, pois, desenvolve muito as pessoas, elas ficam mais descontraídas. (ALUNA EJA – 1).

A proposição dos alunos sobre novas ações educativas no *EJA: Território de Vidas e Cultura* foram relevantes para a estimular os alunos tanto na escola quanto na participação social. Isso possibilitou, também, a inserção deles para o processo de escolhas sobre outras ações que podem ser inseridas no projeto de intervenção para o ano de 2016.

Observamos que o projeto de intervenção e suas ações, desenvolvidas para e com os alunos da EJA, foi um projeto somente em duas escolas da rede municipal de ensino. Esse projeto precisa ser redimensionado para a rede municipal no sentido de incentivar a continuação dos alunos da EJA na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto *EJA: Território de Vidas e Cultura*, desenvolvido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos e Diversidade na Amazônia (GUEAJA), da Universidade Federal do Pará, *Campus* Universitário de Bragança em escolas da rede de ensino municipal contribuiu de maneira significativa para a aproximação dos professores, coordenadores da EJA, alunos e comunidade escolar.

Este Projeto *EJA: Território de Vidas e Cultura*, pensando no público alvo alunos da EJA foi materializado numa organização que perpassou pela atividade diagnóstica, elaboração de atividades pelo teatro do oprimido, oficina de pintura e a formação de professores.

Após a atividade diagnóstica no Município e a escolha das duas escolas que apresentam um elevado índice de evasão, uma das primeiras ações que foi elaborada para estreitar os laços entre a os alunos da escola e a coordenação da EJA foi a operacionalização do teatro do oprimido e em seguida a oficina de pintura, posteriormente a isto, pensando na mudança

didática e pedagógica dos professores para refletir sobre a sua *práxis* docente, foi construído uma capacitação dos professores para contribuir nas suas didáticas para e com os alunos da EJA.

Apesar de a rede municipal disponibilizar o acesso, via abertura de matrículas nas escolas, concluímos ser um desafio para o sistema educacional do município, motivar que os alunos evadidos retornem aos estudos e vejam a aprendizagem como algo significativo para suas vidas.

As ações do Projeto *EJA: Território de Vidas e Cultura*, até mesmo pelas considerações de alunos e professores, alcançaram os objetivos de desenvolver suas propostas educativas inovadoras que estimulam a permanência com qualidade social dos alunos na EJA nas duas escolas municipais.

Isso se configurou como o grande desafio desse projeto, o reconhecimento de que as práticas sociais cotidianas se constituem como conhecimentos que precisam ser reconhecidos pelos educadores como válidos e como subsídios primários para a construção do currículo escolar freireano que, potencializados pela participação ativa dos sujeitos, por intermédio dos diálogos, possibilita a ressignificação do conhecimento do senso comum em conceitos científicos articulados a redes de saberes já existentes, contribuindo para que se tornem mais densos e diversificados.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 19-50.

ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO/MEC/RAAAB, 2006. p. 221- 230.

ARROYO, M. G. PAULO FREIRE: UM OUTRO PARADIGMA PEDAGÓGICO? 2018 Disponível em: <http://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Arroyo-PAULO-FREIRE-UM-OUTRO-PARADIGMA-PEDAGOGICO.pdf> Acesso em 10.12.2018

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 fev. 2018.

BRUNEL, C. Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da solidariedade. São Paulo: Villa das Letras Editora, 2009

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. 11 ed. São Paulo: Hucitecm 2008.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-492, 2007.

SOUSA, Vera Solange Pires Gomes de. Entre cenas, enredos e roteiros: A formação humana pela via da criação artística a experiência do grupo de teatro da UNIPOP. 2007. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém-Pa.

Fontes Documentais

RELATÓRIO DO PROJETO EJA: Território de vidas. Bragança: UFPA, 2016.

Recebido em 25.02.2019

Aprovado em 24.03.2019