

Processos Formativos e Ações Pedagógicas do PROEJAICAP-UERJ



Daniela Porte
Rafael de Abreu Ferraz
Walace Ferreira
(Orgs.)

**PROCESSOS FORMATIVOS E AÇÕES
PEDAGÓGICAS DO PROEJAICAp-UERJ**



Este e-book tem na capa um bordado de Maria Ligia, da cidade de Cordeiro, originalmente criado para a Exposição Re-descobrindo o Brasil em fios: 200 anos de histórias e memórias bordadas. A mostra, com curadoria do antropólogo Ricardo Gomes Lima e da ARTivista Marisa da Silva e programação visual de Salete Pena, é um desdobramento do Projeto Fio às Cinco em Pontos, idealizado pela ARTivista durante o desafiador período da pandemia de COVID. O "Projeto do Fio" envolveu mais de 370 rodas de conversa com artesãs e artesãos do Brasil e do exterior (@fioascincoempontos). A Exposição, viabilizada graças ao edital Retomada Cultural RJ2, em 2022, teve parceria da UERJ e apoio do Polo da Região Portuária, havendo itinerância por diferentes pontos do território fluminense e envolvendo 27 artistas do bordado de 27 cidades do Estado do Rio de Janeiro.



**DANIELA PORTE
RAFAEL DE ABREU FERRAZ
WALACE FERREIRA
(Organizadores)**

**PROCESSOS FORMATIVOS E AÇÕES
PEDAGÓGICAS DO PROEJAICAp-UERJ**



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Daniela Porte; Rafael de Abreu Ferraz; Walace Ferreira [Orgs.]

Processos formativos e ações pedagógicas do PROEJAICAp-UERJ. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 145p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2290-5 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526522905

1. Processos Formativos. 2. Ações Formativas. 3. PROEJAICAp-UERJ. 4. Semana de Formação de 2024. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1) POLÍTICAS DE CURRÍCULO NA EJA: REFLEXÕES A PARTIR DA SEMANA DE FORMAÇÃO DO PROEJAICAp-UERJ Priscila Campos Ribeiro	13
2) <i>FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CÍRCULO DE CULTURA FREIRIANO: ESCUTA SENSÍVEL, AUTONOMIA E ENGAJAMENTO</i> Daniela Porte Candice Pantoja Camargo Ana Beatriz Oliveira Pires Dos Santos Caroline Cabral Ladislau	29
3) O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A FORMAÇÃO CRÍTICA A PARTIR DE O CONTO DA AIA Walace Ferreira Túlio José da Silva Tavares Caio Luiz Daemon da Silva	51
4) A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO Monique Batista Carvalho	69
5) DIÁLOGOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: RACISMO AMBIENTAL E SAMBA COMO POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS Andressa Elisa Lacerda Vinícius Silva de Moraes	85

6) LIVROS PARADIDÁTICOS E PRÁTICAS SIMPLES NO ENSINO DE CIÊNCIAS	103
Bárbara Balzana Mendes Pires Cristiane da Silva Leite de Castro Jamily Queiroz de Lima Silaedson Alves da Silva	
7) ETNOMATEMÁTICA E PEDAGOGIA DECOLONIAL NAS AULAS DE MATEMÁTICA DO PROEJAI	119
Gabriela dos Santos Barbosa Jean Felipe de Assis Leonardo Maciel dos Santos	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	137
ÍNDICE REMISSIVO	143

APRESENTAÇÃO

Daniela Porte
Wallace Ferreira

O Programa para pessoas jovens, adultas e idosas do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PROEJAICAp-UERJ) foi oficializado em 2022 e idealizado como um projeto da UERJ com objetivo de ofertar Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), Ensino Médio e Pré-vestibular para aqueles que, ao longo da vida, foram excluídos do direito primário à educação formal e à participação do sistema educacional. As aulas acontecem diariamente à noite, no bairro do Rio Comprido (RJ), na sede do CAP-UERJ. Uma particularidade do programa está no fato de ser uma iniciativa de iniciação à docência, pois, na prática, as disciplinas que compõem cada segmento são ministradas por bolsistas estudantes de diferentes cursos de licenciatura da UERJ, orientados por professores coordenadores de disciplinas pertencentes ao quadro efetivo de professores do Instituto.

Este segundo volume de produção acadêmica dos educadores e bolsistas que compõem o PROEJAICAp-UERJ pretende registrar e publicizar práticas dos distintos componentes curriculares do programa, a partir da apresentação de iniciativas pedagógicas, quais sejam: sequências didáticas aplicadas no dia a dia da sala de aula, relatos de experiência ou ainda ações formativas da Semana de Formação do Proejai, ocorrida entre 02 e 04 de dezembro de 2024. Neste sentido, se com o primeiro volume temos a formação de um livro cujos capítulos se dedicam a pormenorizar alguns dos programas das disciplinas do projeto, agora, apresentamos descrição e análise de fazeres pedagógicos que tanto perpassam a formação do estudante da educação básica da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), quanto a formação do estudante de graduação da UERJ, atuante como bolsista.

As práticas relatadas aqui se referem aos três anos do programa, com destaque a 2024, em que, professores-coordenadores, bolsistas, estudantes e corpo técnico do PROEJAICAp-UERJ se uniram na referida Semana de Formação para a oferta de mesas-redondas, oficinas, rodas de conversa e exibição de filmes com temáticas pertinentes à EJA, em atividades on-line e presenciais. O intuito da formação foi fazer circular saberes que constituem nosso fazer pedagógico.

Esta obra foi escrita por muitas mãos.

Diretamente, pelas mãos **(1)** da pedagoga Priscila Campos Ribeiro; **(2)** da coordenadora das disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação do Pré-vestibular e suas bolsistas, Daniela Porte, Candice Pantoja Camargo, Ana Beatriz Oliveira Pires Dos Santos e Caroline Cabral Ladislau; **(3)** do coordenador da disciplina de Sociologia do Pré-vestibular Wallace Ferreira e seus bolsistas Túlio José da Silva Tavares e Caio Luiz Daemon da Silva; **(4)** da coordenadora de Sociologia do Fundamental Anos Iniciais Monique Batista Carvalho; **(5)** dos coordenadores de Geografia do Ensino Fundamental Anos Finais e do Pré-vestibular, Andressa Elisa Lacerda e Vinícius Silva de Moraes; **(6)** da coordenadora de Ciências do Fundamental Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio e Pré-vestibular, Bárbara Balzana Mendes Pires, e suas bolsistas Cristiane da Silva Leite de Castro, Jamily Queiroz de Lima e Silaedson Alves da Silva; e **(7)** dos coordenadores da disciplina de Matemática também do Fundamental Anos Iniciais e Finais, Ensino Médio e Pré-Vestibular, Gabriela dos Santos Barbosa e Jean Felipe de Assis e o bolsista Leonardo Maciel dos Santos.

Indiretamente, pelas mãos dos próprios estudantes do ensino básico e do pré-vestibular do PROEJAICAp-UERJ, que tecem, junto aos coordenadores e bolsistas, um fio invisível, condutor da produção de conhecimentos em diálogo. Assim, é pelo encontro de saberes de educadores, educandos, bolsistas e técnicos que somos levados a, no **primeiro capítulo (1)**, entrar em contato com reflexões sobre a Semana de Formação do PROEJAICAp-UERJ, percebendo-a como um espaço discursivo de produção e contestação de sentidos

sobre políticas de currículo para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. No texto, as atividades da Semana de Formação de 2024 são interpretadas como enunciados que refletem e refratam as concepções pedagógicas do programa, evidenciando as tensões entre discursos hegemônicos e as possibilidades de construção de currículos contextualizados na EJAI.

O **segundo capítulo (2)** do livro fomenta reflexões sobre o conceito e a prática dos chamados “Círculos de Cultura” em Paulo Freire. O texto parte de teorização estruturada sobre três obras do autor (1996; 2005; 2023) para apresentar descrição de proposta de roda de conversa sobre a temática, ocorrida na Semana de Formação do Programa para Jovens, Adultos e Idosos (Proejai), do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ). Sua intenção é refletir e convocar o leitor à reflexão acerca de uma formação de professores interessada por caminhos metodológicos diversificados na construção do conhecimento em contextos de educação popular. O texto intenta tratar de possibilidades de mudança no paradigma da construção de novos conhecimentos na EJAI, a partir da pulverização/divulgação do “Círculo de Cultura” freiriano como parte essencial da práxis educativo-crítica.

O **terceiro capítulo (3)** traz uma reflexão sobre o uso didático-pedagógico de obras distópicas na disciplina de Sociologia, em especial *O Conto da Aia* (1985), de Margaret Atwood, cobrado na redação do vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no exame para 2025, realizado em dezembro de 2024. O trabalho articula Sociologia e Literatura no intuito de promover uma análise de temas como autoritarismo, desigualdade de gênero, controle dos corpos e manipulação ideológica. O texto ainda destaca a importância da interdisciplinaridade para a formação cidadã e o papel da Sociologia na construção de repertório, argumentação e consciência crítica, fundamentais tanto para o vestibular quanto para a vida em sociedade, correspondendo ao que se prevê nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs de Sociologia/2006) e

na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/2018).

Ainda na perspectiva do ensino de Sociologia, o relato de experiência de que se compõe o **capítulo quatro (4)**, trata das atividades dessa disciplina direcionadas ao exercício da leitura em sua multiplicidade de formatos (imagens, poesias, músicas, textos discursivos), ao estímulo à escrita e à expressão oral nas turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Descreve como, junto ao grupo de participantes do PROEJAICAp-UERJ, que tinha em comum a pouca fluência na leitura e na escrita formais, foi possível construir conhecimento sobre a vida social, articulando a teoria sociológica às suas experiências e vivências, além do desenvolvimento de metodologias que pudessem contribuir para a ação na sala de aula e produzir conhecimento sobre as práticas escolares nas diversas fases da vida. A experiência também trata da oferta aos licenciandos de Ciências Sociais a possibilidade de construir de forma coletiva o currículo e os materiais didáticos da disciplina.

O **capítulo cinco (5)** discute o racismo ambiental como uma expressão das desigualdades socioespaciais que afetam principalmente populações negras, indígenas e periféricas. A partir de uma roda de conversa realizada na Semana de Formação do PROEJAICAp-UERJ 2024, o conceito foi abordado em sua origem nos EUA e nas formas como ele se manifesta no espaço brasileiro. A educação antirracista é apontada, neste texto, como uma ferramenta essencial para conscientização, destacando o samba como expressão cultural e denúncia social histórica. Exemplos como sambas-enredo da Portela e do Salgueiro ilustram a potência do carnaval como crítica social. O uso do Mapa de Conflitos e Injustiça Ambiental e Saúde (Fiocruz) fortalece a articulação entre saúde, território e justiça socioambiental, reforçando a necessidade de políticas públicas comprometidas com equidade e dignidade.

O **capítulo seis (6)** aborda metodologias acessíveis para o ensino de genética e hereditariedade na EJAI. Utilizando como ponto de partida o livro: “Menina Bonita do Laço de Fita”, de Ana Maria Machado, e uma prática de extração caseira de DNA da

mucosa bucal, apresenta-se proposta didática que ressalta como a obra, que trata de diversidade e autoestima, introduz discussões sobre herança genética. A proposta visa democratizar o conhecimento científico, tornando-o acessível e relevante. A abordagem apresenta combinação da Literatura e da experimentação para estimular curiosidade, pensamento crítico e valorização da diversidade, promovendo alfabetização científica e participação ativa. A pesquisa demonstra que o ensino de ciências pode ser significativo mesmo com recursos limitados, conectando teoria e prática de forma inclusiva. A estratégia reforça a formação dos estudantes, destacando a importância de metodologias criativas e acessíveis na educação de jovens, adultos e idosos.

Encerrando nosso e-book, o **capítulo sete (7)** analisa o processo de ensino e de aprendizagem de conteúdos relacionados a *números*, a *grandezas e medidas* e a *geometria* nas aulas de Matemática para o Ensino Fundamental II do PROEJAICAp-UERJ. Este trabalho reconhece a luta de classes que atravessa a construção dos currículos e propõe, por meio do rompimento dos eixos de colonialidade, novas práticas e novos currículos. Descreve uma pesquisa qualitativa em educação com características de um estudo de caso, com levantamento dos dados, a partir das aulas de Matemática para as turmas de Ensino Fundamental II e da escuta dos relatos das estudantes de Licenciatura em Matemática, bolsistas do projeto, que foram responsáveis por implementar as atividades. Os resultados expostos no texto nos permitem concluir que o PROEJAICAp-UERJ é um espaço bastante propício para a construção de um programa em Etnomatemática e que este, por sua vez, favorece práticas da pedagogia decolonial nas aulas de matemática na medida em que permite que os estudantes identifiquem seus saberes matemáticos e os saberes próprios dos grupos culturais em que estão inseridos, legitimando-os.

Desejamos às pessoas a quem esta obra chegar uma leitura leve, contemplativa, crítica e esperançosa. Que este e-book contribua para a afirmação de iniciativa política em prol da educação

para pessoas jovens, adultas e idosas, afinal comungamos da crença de que a EJA é direito.

POLÍTICAS DE CURRÍCULO NA EJA: REFLEXÕES A PARTIR DA SEMANA DE FORMAÇÃO DO PROEJAICAp-UERJ

Priscila Campos Ribeiro

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, historicamente relegada a um lugar secundário nas políticas educacionais, emerge como um campo discursivo denso neste texto, atravessado por disputas por significação e por lutas pelo reconhecimento do direito à educação de sujeitos cujas trajetórias foram marcadas pela interrupção ou pela negação do acesso à escolarização na idade convencionalmente estabelecida. Para além de uma modalidade compensatória, a EJA é convocada a se constituir como espaço de formação capaz de dialogar com os saberes, as culturas e as condições de vida e trabalho de seus estudantes. Nesse cenário, o Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PROEJAICAp-UERJ), como explicitado em seu documento de “Concepção Pedagógica e Orientação Curricular” (Uerj, 2022), busca tecer uma proposta que valoriza o trabalho como princípio educativo e a construção coletiva do conhecimento, ecoando a necessidade de currículos que façam sentido para os sujeitos da EJA.

A concretização de tais propostas curriculares passa, invariavelmente, pela formação dos educadores. É na formação continuada que se podem tencionar as políticas, (des)construir discursos e (re)significar práticas. A Semana de Formação do PROEJAICAp-UERJ se configura, portanto, como um *locus* privilegiado para estas reflexões sobre a produção de currículo.

Este texto objetiva analisar a referida Semana de Formação como um espaço-tempo de articulação e disputa de sentidos sobre as políticas de currículo para a EJA, buscando compreender como as práticas formativas podem potencializar a construção de currículos contextualizados de forma crítica, o protagonismo docente e discente.

Para tanto, mobilizamos centralmente a teoria do discurso de Laclau e Mouffe (1987; Laclau, 2011b), entendendo as políticas de currículo não como um conjunto de normas a serem implementadas, mas como discursos que buscam hegemonizar determinados sentidos, sempre em um terreno contingente e marcado por antagonismos. Dialogamos também com as contribuições de Paulo Freire (1987, 1996) sobre a educação como prática da liberdade; Miguel Arroyo (2013, 2017) acerca dos sujeitos da EJA e seus tempos; Gimeno Sacristán (2000) sobre o currículo como prática social; Stephen Ball (2014; Lopes; Macedo, 2011b) e sua abordagem do ciclo de políticas e a recontextualização; Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011; Lopes; Cunha; Costa, 2013) em suas análises sobre teoria de currículo e estudos sobre produção de políticas de currículo numa perspectiva pós-estrutural; Antonio Nóvoa (1992, 2009) sobre a formação de professores; e Boaventura de Sousa Santos (2007, 2019) e sua proposição de uma ecologia de saberes.

1. POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A EJA: UM CAMPO DE DISPUTAS E SIGNIFICAÇÕES

As políticas de currículo para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil são atravessadas por uma complexa trama de discursos, legislações e práticas que refletem as disputas em torno dos sentidos e finalidades dessa modalidade educativa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (como o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000a), a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 (BRASIL, 2000b), e as mais recentes Diretrizes

Operacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2021 (Brasil, 2021a) e atualizadas pela Resolução CNE/CEB nº 3/2025 (Brasil, 2025a) constituem enunciados que buscam fixar, ainda que provisoriamente, o que se entende por EJA, seus sujeitos e seus currículos. Tais documentos, ao preconizarem a adequação às características, interesses e condições de vida e trabalho dos estudantes, e o alinhamento à BNCC e à PNA (BRASIL, 2021a), abrem espaço para interpretações e traduções diversas, mas também podem ser capturados por lógicas que reduzem a EJA a um papel meramente compensatório ou de adequação às demandas do mercado de trabalho.

Nesse campo de tensões, como discute Arroyo (2017), os sujeitos da EJA – jovens, adultos e idosos, em sua maioria trabalhadores – lutam pelo direito a um conhecimento que dialogue com suas vidas e, podemos concluir que seja algo que lhes possibilite não apenas a certificação, mas uma formação que contribua para a suas constituições como sujeitos em outros sentidos de identidade e identificação. Contrapõem-se, assim, discursos que visam a um aligeiramento curricular ou a uma profissionalização estrita, àqueles que, inspirados em Paulo Freire (1987, 1996), defendem uma educação problematizadora, dialógica, que parta dos "temas geradores" e da "leitura de mundo" dos educandos, visando à conscientização e à práxis transformadora. O currículo, nessa perspectiva, deixa de ser um artefato técnico e neutro para se tornar, como propõe Sacristán (2000), uma prática social, um território de disputas culturais e políticas.

A teoria do discurso, conforme desenvolvida por Laclau e Mouffe (1987), oferece ferramentas analíticas potentes para compreender esse campo. As políticas de currículo podem ser vistas como tentativas de fixar sentidos em torno de significantes centrais – como “qualidade”, “cidadania”, “trabalho”, “autonomia”, “aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 2021a, Art. 1º) – que são, por natureza, “vazios” (Laclau, 2011b), ou seja, passíveis de serem preenchidos por diferentes cadeias de significação. A disputa política consiste, então, na luta pela

hegemonia, pela capacidade de articular esses significantes flutuantes a um determinado projeto político-educacional. Assim, a definição do que vem a ser um currículo "adequado" ou "relevante" para a EJA não é dada a priori, mas é produto de relações de poder e de processos de articulação discursiva, sempre contingentes e suscetíveis à contestação e à resignificação. O "currículo como fetiche", na acepção de Silva (1999), que se apresenta como algo pronto e acabado, oculta essas relações de poder e as lutas que o constituem.

2. O PROEJAICAP-UERJ: CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES EM DIÁLOGO

O documento "Concepção Pedagógica e Orientação Curricular" do PROEJAICAp-UERJ (Uerj, 2022) se apresenta como um discurso que busca articular uma proposta curricular específica para a EJA, em diálogo com os desafios e as potencialidades dessa modalidade no contexto de um Instituto de Aplicação. Ao eleger o "trabalho como princípio educativo e conceitual" (p. 5), o documento estabelece um ponto nodal em torno do qual se organizam outros eixos temáticos relevantes, como "Trabalho e Sociedade", "Trabalho e Meio Ambiente", "Trabalho e Tecnologias", "Trabalho e Saúde" e "Trabalho e Culturas" (p. 7). Essa escolha discursiva ecoa as preocupações de autores como Ricardo Antunes (2000a, 2020) sobre as transformações no mundo do trabalho e suas implicações para a classe trabalhadora, público majoritário da EJA, conforme diagnosticado no próprio documento (Uerj, 2022, p. 4-5).

A concepção do PROEJAI demonstra uma filiação a referenciais críticos, como se percebe nas menções a Miguel Arroyo (2017) e na preocupação com os "itinerários praticados por jovens, adultos e idosos que lutam por direitos a existir, a sobreviver, a aprender e a ensinar" (Uerj, 2022, p. 7). A valorização da "imaginação sociológica" de Mills (1969) (Uerj, 2022, p. 8) para compreender a relação entre trabalho e sociedade, e a abordagem

da cultura visual inspirada em Fernando Hernández (2007) (Uerj, 2022, p. 13-14), indicam uma busca por um currículo que transcenda a mera transmissão de conteúdos disciplinares compartimentados.

A proposta de uma "educação integral (Frigotto, 2014)" (Uerj, 2022, p. 9) e a ênfase na problematização e contextualização no ensino de Ciências da Natureza, inspirada em Locatelli (2020) (Uerj, 2022, p. 10), alinham-se à necessidade de um currículo significativo para os sujeitos da EJA. A preocupação com a "alfabetização científica" e o diálogo entre "saber popular e o conteúdo escolar" (Uerj, 2022, p. 10) remetem à perspectiva de uma "ecologia de saberes" (Santos, 2007, 2019), que reconhece e valoriza a diversidade de conhecimentos presentes na comunidade escolar. Adicionalmente, a discussão sobre "Trabalho e Tecnologias" (Uerj, 2022, p. 12) que assume uma noção de tecnologia para além dos artefatos, como criação humana e produção cultural (Alves, 2010) e a abordagem de "Trabalho e Saúde", que compreende o corpo como "eixo mediador" (Uerj, 2022, p. 12) e discute o direito à saúde em uma perspectiva holística, evidenciam uma visão curricular ampla e complexificada.

Essa concepção pedagógica do PROEJAICAp-UERJ, ao se propor a atender às especificidades de seus estudantes – majoritariamente mulheres, trabalhadoras, com interrupções em suas trajetórias escolares (Uerj, 2022, p. 4-5) –, busca construir um currículo que seja, ao mesmo tempo, reparador de direitos negados e promotor de novas possibilidades de inserção social e de exercício da cidadania. Tal proposta ressoa com as Diretrizes Operacionais mais recentes para a EJA, como a Resolução CNE/CEB Nº 3/2025, que enfatiza a necessidade de "formas diversificadas de organização curricular para o atendimento das necessidades e demandas dos estudantes jovens, adultos e idosos" e a consideração das "realidades culturais de grupos e suas formas de organização social" (Brasil, 2025a, Art. 2º). A Resolução CNE/CEB nº 1/2021 também já apontava para a importância da "flexibilização

de oferta" e da ênfase na "Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida" (Brasil, 2021a, Art. 1º).

3. A SEMANA DE FORMAÇÃO DO PROEJAICAP-UERJ: ARTICULAÇÃO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A Semana de Formação do PROEJAICAP-UERJ se materializou como um espaço discursivo fundamental para a (re)construção das políticas curriculares no âmbito do programa. Analisando sua programação (Uerj, 2024b), percebe-se uma clara intenção de promover a reflexão crítica, o diálogo interdisciplinar e o fortalecimento da identidade dos educadores como produtores de currículo, em consonância com os pressupostos de Antonio Nóvoa (1992, 2009) sobre a importância da escola como locus de formação e do professor como profissional reflexivo.

As atividades propostas – minicursos, rodas de conversa, palestras, oficinas e sessões de cinema-debate – podem ser compreendidas como práticas articulatórias (Laclau; Mouffe, 1987) que buscaram interpelar os educadores, mobilizando diferentes saberes e experiências em torno de temáticas centrais para a EJA. A “Roda de Conversa: Círculo de Cultura em Paulo Freire: práxis para educação de jovens, adultos e idosos” (Uerj, 2024b, Atividade 11), por exemplo, evidencia a busca por uma formação que, inspirada no pensamento freiriano (Freire, 1996), promova a “construção dialógica (e não bancária) do saber” e amplie a “consciência de si mesmo em um meio social”. Essa atividade, destinada a educadores, bolsista, alunos e demais interessados, reforça a concepção de educação popular e a importância da práxis educativo-crítica na construção curricular do programa.

Outras atividades refletem diretamente os eixos temáticos da concepção curricular do PROEJAI. A oficina “Luz, bike e ação: Explorando geração de eletricidade através de bicicletas” (Uerj, 2024b, Atividade 4), ao propor uma abordagem prática e interdisciplinar sobre conversão de energia e sustentabilidade, dialoga com o eixo “Trabalho e Meio Ambiente”. A roda de conversa

“Diálogos para uma educação antirracista: racismo ambiental e samba como possibilidades pedagógicas” (Uerj, 2024b, Atividade 3) aborda criticamente as relações entre sociedade, ambiente e cultura, fomentando “práticas educativas que valorizem a justiça social, ambiental e a identidade africana”. A temática do “letramento cultural e currículo de História” (Uerj, 2024b, Atividade 9) e as “Percepções de linguagem entrelaçadas em dizeres sobre EJA” (Uerj, 2024b, Atividade 5) indicam a preocupação com a contextualização e a significação dos conhecimentos escolares a partir das realidades e dos saberes dos estudantes.

A discussão sobre “A Sociologia como disciplina curricular na educação de jovens, adultos e idosos: relatos sobre uma experiência de letramento” (Uerj, 2024b, Atividade 13), que articulou teoria sociológica com as vivências dos estudantes do Fundamental 1, e o minicurso “Raízes e vozes: explorando as palavras afro-brasileiras” (Uerj, 2024b, Atividade 12) exemplificam a busca por uma “ecologia de saberes” (Santos, 2007, 2019), valorizando a diversidade cultural e linguística, localizando demandas dos sujeitos historicamente construídos, pautando processos de identificação na construção desses sujeitos. A análise crítica de obras literárias como “O Conto da Aia” (Uerj, 2024b, Atividade 1) e a sessão de cinema-debate (Uerj, 2024b, Atividade 7) se configuram como espaços de reflexão sobre poder, cultura, memória e identidade, temas transversais e cruciais para um currículo que busca refletir e complexificar as questões sociais do contexto em que a EJA está sendo habitada.

A Semana de Formação, portanto, pode ser entendida como um processo de tradução e recontextualização das políticas curriculares mais amplas (Lopes; Cunha; Costa, 2013; Ball, 1994). Os educadores, ao participarem ativamente dessas discussões e trocas, não são meros receptores de diretrizes, mas atores que interpretam, negociam e (re)constróem os sentidos do currículo no contexto específico de sua prática no PROEJAI. Essa dinâmica é fundamento da produção de currículo “vivo”, que escapa às armadilhas de uma mera implementação de modelos externos e se constitua como uma criação cotidiana (Oliveira, 2012). A presença

de diferentes atores – professores do CAP-UERJ, mestrandos, graduandos bolsistas, alunos – como proponentes e participantes das atividades reforça o caráter contextual e aglutinador de demandas, do evento. A mesa redonda “Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas: Teorias e Práticas Pedagógicas” (Uerj, 2024b, Atividade 10), ao reunir diferentes perspectivas, incluindo outras instituições, enriquece esse debate, promovendo complexidade teórica nas construções curriculares dos envolvidos nas ações pedagógicas.

4. DESAFIOS E HORIZONTES PARA UMA POLÍTICA CURRICULAR NA EJA DO PROEJAICAP-UERJ

A construção de uma política curricular para a EJA, mesmo em um contexto potente como o do PROEJAICAP-UERJ e com iniciativas como a Semana de Formação, é um processo contínuo, atravessado por desafios e disputas. A teoria do discurso (Laclau; Mouffe, 1987) nos alerta para a impossibilidade de um fechamento definitivo dos sentidos e para a contingência de toda articulação hegemônica. Assim, as propostas curriculares, por mais progressistas que sejam, estarão sempre em tensão com outros discursos e práticas que permeiam o campo educacional.

Um dos desafios centrais reside na superação da fragmentação disciplinar e na efetivação de uma interdisciplinaridade que não se restrinja a justaposições temáticas, mas que promova uma real integração dos saberes em torno de problemas e temas geradores relevantes para os estudantes e para os professores e bolsistas em formação. A própria estrutura da Semana de Formação, com atividades propostas por diferentes áreas do conhecimento, aponta para essa busca, mas sua consolidação no cotidiano escolar requer planejamento coletivo contínuo e uma cultura institucional que valorize a colaboração, como preconizado por Nóvoa (2009). O “Plano de Ação - Orientação pedagógica como política de currículo nas práticas escolares de EJA: uma ação no PROEJAICAP-UERJ 2023” (Ribeiro, 2023) sinaliza esforços nessa direção ao propor

dimensões de aprendizagem que integram o indivíduo, as relações sociais e o exercício do trabalho.

A formação docente, embora fortalecida por eventos como a Semana de Formação, necessita ser uma política permanente, que instrumentalize os educadores não apenas com novas metodologias, mas com ferramentas teóricas para os educadores (inclusive os bolsistas em formação) compreendam criticamente as políticas curriculares e seus papéis como intelectuais transformadores (Giroux, 1997; Sacristán, 2000), agentes na produção de políticas de currículo em diferentes contextos de produção (Ball, 2014). Isso implica, como sugere o texto de Lopes, Cunha e Costa (2013) sobre a tradução nas políticas, capacitar os professores para serem leitores críticos e produtores de sentidos, e não meros reprodutores de discursos hegemônicos.

Outro desafio significativo é garantir a participação efetiva dos estudantes na construção do currículo. Embora a pedagogia de Freire (1987) e a valorização dos saberes discentes (Santos, 2007) sejam intenções presentes nas concepções do PROEJA, transformar essa intenção em prática cotidiana demanda a criação de espaços e dispositivos de escuta e diálogo que reconheçam os estudantes como sujeitos de conhecimento e protagonistas de sua formação. O “Plano de Ação” (Ribeiro, 2023) ao propor produtos finais como “se minha vida fosse um livro” ou “se essa rua fosse minha”, busca valorizar as narrativas e perspectivas dos estudantes, constituindo um passo nessa direção, em adição às práticas produzidas pelos professores e os riquíssimos materiais e produtos pedagógicos em contextos de aprendizagem da sala de aula que utilizam o protagonismo dos alunos, os saberes construídos, as demandas trazidas desde o momento da matrícula, os processos de identificação vividos antes e durante o programa.

As políticas macroeducacionais, muitas vezes marcadas por lógicas neoliberais de performatividade e responsabilização (*accountability*) (Ball, 2014), também exercem pressão sobre as iniciativas locais. A Resolução CNE/CEB Nº 3/2025, ao mesmo tempo que busca flexibilizar a oferta, promover a equidade e

reconhecer a diversidade (Brasil, 2025a, Art. 2º, Art. 4º), também se insere em um contexto de alinhamento à BNCC (Brasil, 2021a), o que pode gerar tensões com propostas curriculares mais autônomas e críticas que emergem de outras bases e agentes de produção de currículo. A habilidade de navegar nessas tensões, realizando traduções criativas é sempre politicamente engajada, seja no sentido de consolidar sentidos de EJA hegemonizados ao longo do tempo e fazer a manutenção do *status quo*, seja no sentido de questionar e complexificar esses sentidos e trabalhar na construção de outros. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 já alertava para a necessidade de superar a ideia de EJA como mero "supletivo" e de considerar sua "especificidade própria" (Brasil, 2000a). Então, uma boa pergunta para este momento de reflexão é "como estamos fazendo a leitura disso?", ou ainda, "como têm acontecido a tradução desses textos nos nossos contextos de produção de currículo?".

Os horizontes precisam ser vislumbrados como promissores definidos coletivamente como terreno fértil para a construção de um currículo que, tal qual na Semana de Formação, possa promover a reflexão na EJA, desempenhando um papel, inclusive, (retro)alimentador de fortalecer a comunidade de alunos e educadores do PROEJA em sua tarefa de (re)inventar cotidianamente o currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Semana de Formação do PROEJAICAp-UERJ representou um momento significativo de imersão e reflexão sobre as políticas de currículo na EJA. Ao articular os fundamentos pedagógicos do programa com os aportes de teóricos críticos e pós-críticos da educação e com as vivências e propostas dos educadores envolvidos, o evento se configurou como uma genuína experiência de produção de currículo.

As discussões e atividades realizadas demonstraram um compromisso com a construção de um currículo que seja relevante,

significativo e questionador para os estudantes da EJA, majoritariamente trabalhadores e sujeitos de direitos. A valorização do diálogo, da interdisciplinaridade, da contextualização e da cultura dos estudantes emergiu como princípios norteadores para uma política curricular que busque superar a fragmentação e o aligeiramento historicamente associados a essa modalidade de ensino.

A teoria do discurso nos ensina que as políticas de currículo são construções contingentes, resultado de lutas por hegemonia. Nesse sentido, a experiência da Semana de Formação e as concepções curriculares do PROEJAICAp-UERJ não estão isentas de tensões e desafios. No entanto, ao promover a reflexão crítica e a produção coletiva de conhecimento, iniciativas como esta abrem fissuras nos discursos hegemônicos e fortalecem a capacidade dos educadores de atuarem como sujeitos na (re)definição das políticas curriculares. Como pedagoga do programa, aponto no “Plano de Ação” (Ribeiro, 2023), que a orientação pedagógica, quando concebida como política de currículo, pode considerar a implementação de políticas curriculares como “prática constituinte no atendimento a demandas de formação escolar para a participação social, valorização do trabalho humano, continuação dos estudos e outras conforme os estudantes julgam necessário e importante em suas vidas”. Portanto, as atuações pedagógicas implicam, neste sentido, em apostas que exigem esforço contínuo e compromisso ético-político com os sujeitos dessa modalidade. A Semana de Formação do PROEJAICAp-UERJ, ao nutrir com pautas de reflexão, as práticas de seus educadores, reafirma o potencial da escola pública e da formação continuada como espaços de resistência e de construção de futuros mais justos e democráticos, onde o direito à educação se efetive como um direito a uma vida digna e a uma participação social que inclua a construção intelectual, acesso à ciência e apropriação de espaços públicos e plenitude na agência dos sujeitos como seres sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Redes Educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola; DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 1, p. 1-49.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000a.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. rev. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2000a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2000b. Seção 1, p. 18.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 maio 2021a. (Revogada pela Resolução CNE/CEB Nº 3/2025).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025.** Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2025a. Seção 1, p. 16.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM).** Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM).** Brasília: MEC, 1999.

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

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio.⁷ In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2014.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011b.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Madrid: Siglo XXI Editores, 1987.

LOCATELLI, Ricardo Jacó. Problematização. In: **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, 2020, Evento online. Anais. Campinas: Galoá, 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: MAINARDES,

Jefferson; BALL, Stephen J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 249-283.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

RIBEIRO, Priscila Campos. **Plano de Ação: Orientação pedagógica como política de currículo nas práticas escolares de EJA: uma ação no PROEJAICAp UERJ 2023**. Documento não publicado, 2023.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

UERJ. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Programa de Educação de Jovens e Adultos e Idosos –

PROEJAICAp-UERJ. **Concepção Pedagógica e Orientação Curricular** (documento preliminar). Rio de Janeiro, 2022.

UERJ. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Programa de Educação de Jovens e Adultos e Idosos – PROEJAICAp-UERJ. **Semana de Formação do Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos do CAp-UERJ - PROEJAI** (02 a 04 de dezembro de 2024): Programação. Rio de Janeiro, 2024b.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CÍRCULO DE CULTURA FREIRIANO: ESCUTA SENSÍVEL, AUTONOMIA E ENGAJAMENTO¹

Daniela Porte
Candice Pantoja Camargo
Ana Beatriz Oliveira Pires Dos Santos
Caroline Cabral Ladislau

INTRODUÇÃO

Paulo Freire tem seu nome, quase sempre, associado à Educação para Jovens Adultos e Idosos. Talvez, o fato se dê pela prática com a alfabetização de trabalhadores adultos, na cidade de Angicos/RN, em 1963, como grande propulsora para divulgação da teoria de aprendizagens que Freire construiu ao longo de sua vasta produção intelectual. Na ação, o autor preferiu designar os encontros com os alfabetizando de “Círculos de Cultura” em vez de “Classes de Alfabetização”. A escolha se deu em consonância com aspectos essenciais da teoria freiriana, sobretudo, a construção dialógica (e não bancária) do conhecimento. Para Freire, o Círculo de Cultura opera como possibilidade ampliada de construção de saberes, uma vez que intenciona promover ações dialógicas sobre os fenômenos sociais a partir de perspectiva crítica da realidade em que se está inserido/a. Este modo de fazer educação deseja ampliar a compreensão da consciência de si mesmo em um meio social.

Nesta perspectiva, este artigo tem a intenção primeira de partilhar reflexões sobre como o conceito e a prática dos chamados “Círculos de Cultura” em Paulo Freire impactam a formação docente. Para tanto, entrelaçaremos levantamento teórico,

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265229052950>

apanhado de três obras do autor (1996; 2005;2023) seguido da descrição de proposta de roda de conversa sobre a temática, ocorrida na II Semana de Formação do Programa para Jovens, Adultos e Idosos (Proejai), do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), no ano de 2024. Em um primeiro momento, julgamos pertinente descrever o contexto sociocultural e educativo do Proejai assim como os sujeitos em formação e formadores que nele se inserem. Especificamente, trataremos das Disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Redação do Curso Pré-vestibular coordenadas por mim, professora Daniela Porte, em parceria com as professoras-bolsistas Candice Pantoja Camargo, Ana Beatriz Oliveira Pires dos Santos e Caroline Cabral Ladislau.

Em seguida, abordaremos o conceito e a contextualização dos “Círculo de Cultura”, as suas etapas e os objetivos a serem alcançados em cada uma delas. Ressaltamos que as considerações e os apontamentos feitos sobre a metodologia freiriana serão entrecortados pelo diálogo com o contexto histórico em que o primeiro Círculo de Cultura foi efetivado (década de 60) e o momento atual, em que se insere a prática educativa do Proejai, condensada aqui pela descrição da roda de conversa que se efetivou como uma proposta de trabalho da II Semana de Formação do Proejai/CAp UERJ, em formato presencial e virtual, no CAp-UERJ. Por fim, confluiremos as duas primeiras partes do artigo com reflexões a respeito da formação de professores, já que o Proejai, além de ser um projeto para o atendimento do público previsto para a EJAI, cumpre a função também de atuar sobre a formação docente de estudantes da graduação da UERJ, conforme será pormenorizado a seguir. Nossa intenção é tecer o reconhecimento do potencial dos Círculos de Cultura como proposta metodológica apta a contribuir para prática educativo-crítica, democrática e libertadora que visa à aprendizagem integral.

1. O PROJEAICAP-UERJ E AS DISCIPLINAS DE LÍNGUA PORTUGUESA, LITERATURA E REDAÇÃO DO PRÉ-VESTIBULAR

O Programa para pessoas jovens, adultas e idosas do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ) foi oficializado pelo Ato Executivo de Decisão Administrativa (AEDA) 40/2022, como um programa da UERJ, sob responsabilidade da PR 1 (Pró-reitoria de Graduação), com o objetivo de ofertar os ensinos fundamental 1 e 2, o ensino médio e o pré-vestibular social comunitário para pessoas que, ao longo da vida, foram excluídas do direito primário à educação formal e à participação do sistema educacional. As aulas acontecem no período da noite, no bairro do Rio Comprido (RJ), na sede do CAP-UERJ. As vagas, que inicialmente foram ofertadas à comunidade por meio de sorteio, desde 2024 se efetivam em fluxo contínuo, podendo os interessados se matricularem a qualquer momento do semestre letivo. O diferencial do programa está na iniciativa de ser um projeto de ensino à docência, pois na prática, as disciplinas que compõem cada segmento são ministradas por professores-bolsistas estudantes de diferentes cursos de graduação da UERJ.

É papel do coordenador de disciplina selecionar, via edital específico, tais bolsistas inseridos em iniciativa de Formação à Docência, vinculados ao CETREINA (Departamento de Bolsas e Estágio/UERJ), orientá-los quanto ao ementário dos cursos, planejamento das aulas, preparação de material didático e estratégias metodológicas e pedagógicas específicas ao contexto da EJA. Nesse sentido, é importante destacar que os sujeitos estudantes que compõem o programa estão em duas fases de formação: as pessoas jovens, adultas e idosas, que procuram o ensino básico e o pré-vestibular para se apropriarem do direito à educação formal e as pessoas em formação superior cuja atuação profissional está correlacionada ao exercício da docência. Em termos humanísticos, de algum modo, os dois perfis de estudantes se complementam (seja pela classe social a que pertencem, seja pelo vínculo que se

estabelece), transformando o início do trabalho em sala de aula, neste último caso, em experiência muito positiva e genuína.

Destacam-se também, como parte do quadro constitutivo do Proejai, além dos professores coordenadores e estudantes, técnicos universitários que exercem funções estruturais e psicopedagógicas – profissional da Psicologia, Pedagogia e Secretaria, além dos zeladores e faxineiros terceirizados.

No que diz respeito ao Curso de Língua Portuguesa, Literaturas e Redação ofertado às turmas de Pré-vestibular do Proejai, a partir de setembro de 2023, nosso primeiro desafio foi criar metodologia específica que contemplasse a heterogeneidade marcante em qualquer sala de aula voltada ao público da EJAI. Assim, considerando a perspectiva freiriana (1996) de que a própria realidade, em qualquer processo de construção de conhecimento, deve ser ponto de partida, o primeiro movimento para a estruturação do plano de curso praticado nas turmas do Pré-vest vem-se estruturando pela escuta de anseios, desejos e objetivos que levaram jovens, adultos e idosos a frequentarem aulas preparatórias para provas de ingresso à universidade.

As razões mais profundas ultrapassam a esperada aprovação em curso superior e tomam contornos diversos, assim como as idades dos estudantes. Tal realidade nos proporciona ambiente múltiplo e desafiador, marcado pela heterogeneidade da EJAI, que instiga, especialmente, a busca por estratégias de ensino-aprendizagem adequadas ao grupo de estudantes e às professoras em formação. Buscamos desenvolver aulas em que tanto se contemplem características estruturais quanto se exercitem conteúdos de linguagens mais recorrentes nas provas de ingresso ao nível superior.

Para além do reconhecimento dos estilos de questões, das fases de cada concurso e das características da redação dissertativo-argumentativa, trabalhamos conteúdos de Língua, Literatura, Produção e Interpretação textual atinentes às etapas dos dois concursos, conjugados a modelos de aulas sensíveis às curiosidades/às necessidades dos estudantes. Embora os conteúdos

desenvolvidos com as turmas estejam sempre atrelados aos assuntos mais cobrados nos exames, preocupamo-nos em desenvolvê-los de um modo que as temáticas contribuam para a construção de repertório de vida e para a autonomia na confecção de plano de estudos individualizado.

É importante ressaltar que o caminho traçado pela equipe de Língua Portuguesa, Literatura e Redação do Proejai não pode ser igualado ao de cursos pré-vestibulares de rede, já que a formação humana tem tanta relevância quanto uma aprovação no ENEM ou na UERJ. É preciso levar em consideração a maturidade nas discussões trazidas em sala de aula, pelas quais é possível observar questões relevantes sendo levantadas pelos próprios estudantes de forma engajada ao que está sendo trabalhado em sala de aula, sendo notória a mudança na bagagem cultural destes. Assim, vê-se que esse é um fator que também aponta para a apropriação de conhecimento desses educandos, já que, cada vez mais, mostram-se plenamente capazes de conectar o próprio saber ao conteúdo programático, tornando os debates muito mais ricos. Isso se deve, também, ao trabalho realizado sempre com respeito à singularidade dos discentes, o que se associa à ideia de autonomia desenvolvida por Paulo Freire (1996), pois partimos, nas discussões, sempre do conhecimento dos próprios estudantes; há a formação de um ambiente que contribui para o crescimento de todos, tanto no conhecimento formal quanto no conhecimento de mundo.

Outro fator que é motivo de muito orgulho para nós, bolsistas-professoras e coordenadora, é a crescente evolução na escrita dos alunos. É válido ressaltar que, mesmo se tratando de uma turma de pré-vestibular, na qual os estudantes possuem o Ensino Médio completo, muitos estudantes chegaram ao Proejai com dificuldades elementares na escrita e, pelo fato de nos apropriarmos de uma metodologia centrada nas especificidades do grupo de educandos, nos comprometemos com a prática constante da produção textual autoral e não apenas reflexões teóricas sobre o texto dissertativo-argumentativo. Dessa forma, é perceptível o amadurecimento na escrita desses estudantes com o passar do tempo.

Caminhando para as conquistas individuais dos estudantes, que se tornam, também, coletivas, em 2025, obtivemos 9 aprovações em grandes universidades públicas, como UERJ, UFRJ e, também, para o programa Cederj, nos anos de 2023 e 2024. Além disso, no ano de 2025, também contamos com aprovações na Unirio, e excelentes resultados alcançados na prova de linguagens no Vestibular UERJ.

Em relação à formação continuada das bolsistas-professoras, seguimos com o exercício dialógico de partilha de saberes, construção de sequências e materiais didáticos, reuniões mensais para estruturação de planejamento e formação teórica relacionadas à prática pedagógica na EJA. Nossa primeira atividade formativa do ano de 2025, por exemplo, foi uma aula-visita no Centro Sebrae de Referência do Artesanato Brasileiro (CRAB), localizado no centro do Rio de Janeiro, para visita da exposição “Dona Izabel, 100 anos da Mestra do Vale do Jequitinhonha, em cartaz de agosto de 2024 a abril de 2025. A partir da biografia da artista, do seu processo criativo e da metodologia de ensino criada pela Dona Izabel (que resgata um coletivo feminino no Nordeste mineiro), pudemos refletir sobre os tipos de saberes que são legitimados - ou não - para a composição do currículo escolar. Além disso, debatemos sobre o respeito às distintas formas de construção de conhecimento e como esta diversidade impacta nosso objetivo do curso de preparação para provas de grande massa.

As professoras bolsistas também participam da atividade “Para a prática educativo-crítica: um convite a leituras de Paulo Freire”, um ciclo de debates com encontros mensais e duração anual, promovido pela coordenadora em questão em parceria com o projeto de extensão do CAP-UERJ **“Café com Método: estratégias de popularização do pensamento científico aplicado aos estudos de linguagens”**, coordenado pela professora Silvia Adélia Henrique Guimarães (CAP-UERJ/UERJ). Além disso, efetivamos reuniões mensais para alinhamento do planejamento das aulas e mantemos contato semanal (de forma virtual) para

socialização de todo o processo desenvolvido a cada encontro com os estudantes da EJA.

2. CONCEITUAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CÍRCULOS DE CULTURA EM PAULO FREIRE

Os Círculos de Cultura, em Paulo Freire, nascem com o processo de construção de um método de alfabetização para grupos de trabalhadores populares na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, década de sessenta. Em vez de “Classes de alfabetização”, “Círculos de Cultura”; espaço de aprendizagem concebido como lugar de diálogo e mediatização coletiva de novos saberes. Os círculos propõem a substituição da educação depositária (bancária), centrada em fazer pedagógico que um transmite ao outro o próprio conhecimento, por educação baseada na troca de saberes e experiências. A máxima freiriana de que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra concretiza-se pelo processo de alfabetização priorizado nos Círculos de Cultura, já que a base da aprendizagem está na concepção do reconhecimento crítico da própria realidade para que, em coletividade, promova-se mudanças na realidade a que se pertence. Desse modo, a alfabetização é mais do que conhecer o combinado entre significantes e significados, é momento de conscientização e transformação, em que a educação se torna um ato político e libertador.

Nos Círculos de Cultura de alfabetização freirianos, o processo educativo era baseado no diálogo e no protagonismo dos educandos. Freire utilizava palavras geradoras, colhidas do cotidiano das gentes trabalhadoras, para iniciar as discussões. Essas palavras eram relacionadas a temas significativos da realidade dos educandos, como trabalho, família e opressão. A partir delas, os participantes eram incentivados a refletir sobre suas experiências e a “ler o mundo”, antes mesmo de aprenderem a ler e escrever. O educador responsável pelo Círculo atuava como mediador, promovendo debates e ajudando os educandos a debaterem as contradições de sua realidade. O objetivo era não

apenas alfabetizar, mas também conscientizar, permitindo que os educandos se tornassem sujeitos críticos e ativos na transformação de suas condições de vida. Desse modo, pode-se afirmar que os Círculos de Cultura eram marcados pela relação de aprendizagem “com” e não “para” o outro, já que todos tinham voz e contribuíam para o aprendizado coletivo, rompendo com a relação hierárquica que se estabelece em uma aula convencional.

Segundo Dantas e Linhares (2014), um Círculo de Cultura pode ser concebido, em qualquer área de conhecimento, para além de uma Classe de Alfabetização, observando-se as seguintes etapas de percurso:

a investigação do universo vocabular, do qual são extraídas palavras geradoras. Esse mergulho permite ao educador interagir no processo, ajudando-o a definir seu ponto de partida que se traduzirá no tema gerador geral, vinculado a ideia de interdisciplinaridade e subjacente à noção holística de promover a integração do conhecimento e a transformação social. A **Tematização**, ou seja, processo no qual os temas e palavras geradoras são codificados e decodificados buscando a consciência do vivido, o seu significado social, possibilitando a ampliação do conhecimento e a compreensão dos educandos sobre a própria realidade, na perspectiva de intervir criticamente sobre ela. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. **Problematização** representa um momento decisivo da proposta e busca superar a visão ingênua por uma perspectiva crítica, capaz de transformar o contexto vivido. A ação de problematizar em Paulo Freire impõe ênfase no *sujeito prático* que discute os problemas surgidos da observação da realidade com todas as suas contradições, buscando explicações que o ajudem a transformá-la (p. 78).

Destacamos que é pela trilogia “Pedagogia do Oprimido” (1963), “Pedagogia da Esperança, um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” (1992) e “Pedagogia da Autonomia” (1996) que o leitor alcançará percepção mais ampla de como um Círculo de Cultura representa não apenas uma metodologia desenvolvida por Freire, mas, sobretudo, pragmatiza, com coerência, toda a percepção das implicações da construção e troca de conhecimento desenhada pelo autor ao longo da sua produção intelectual. Se na primeira obra,

Pedagogia do Oprimido, encontramos conceitos essenciais para a práxis freiriana, como Educação Bancária, a relação de contradição entre opressores-oprimidos e a dialogicidade como essência da educação libertadora, nas outras duas obras, igualmente, somamos informações a partir de narrativas ensaísticas e teorização para compreender o Círculo de Cultura como prática que reinterpreta o conceito de uma aula, convencionalmente instituída por nós para a prática da educação formal.

Na obra “Pedagogia da Esperança, um reencontro com a Pedagogia do Oprimido” (1992), encontramos referência à participação de Freire nos Círculos de Cultura de assentamentos de camponeses em luta pela reforma agrária no Chile, quando do período de 4 anos e meio em que Paulo viveu naquele país, durante sua experiência de exílio. Nesta passagem, observa-se que fazia parte também das etapas de um Círculo de Cultura a Avaliação:

Me impressionava, ora quando era informado nas *reuniões de avaliação*, ora quando presenciava como os camponeses se davam à análise de sua realidade local e nacional. O tempo sem limite de que pareciam precisar para amainar a necessidade de dizer sua palavra. Era como se, de repente, rompendo a ‘cultura do silêncio’, descobrissem que não apenas podiam falar, mas também, que seu discurso crítico sobre o mundo, era uma forma de refazê-lo. Era como se começassem a perceber que o desenvolvimento de sua linguagem, dando-se em torno da análise de sua realidade, terminasse por mostrar-lhes que o mundo mais bonito a que aspiravam estava sendo anunciado, de certa forma antecipado, na sua imaginação. E não vai nisto nenhum idealismo. A imaginação e a conjectura em torno do mundo diferente do da opressão são tão necessárias aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua práxis quanto necessariamente fazem parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o desenho, a “conjectura” do que vai fazer. Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da Pedagogia da Esperança – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo bla-bla-blá autoritário e sectário dos ‘educadores’, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo (Freire, 2023, p. 56).

Os Círculos de Cultura são, portanto, um modo de se conceber o encontro entre pares que pretendem praticar o exercício da

reflexão de forma crítica e colaborativa, preocupados em analisar a realidade que os cerca e as graves questões de opressão que esmaga essa realidade. É, antes de tudo, uma estratégia de ouvir verdadeiramente o outro para depois poder falar. É uma metodologia que admite que sem a leitura do mundo a leitura da palavra se torna exercício igualmente opressor e perpetuador das situações de desigualdade e desequilíbrio social.

Consideramos extremamente relevante destacar que os Círculos de Cultura a que se refere Paulo Freire nas obras supracitadas são marcados por períodos históricos precedentes a fortes repressões militares, tanto no Brasil quanto no Chile, o que nos convoca a perceber contextos de opressão extrema. Os Círculos de Cultura praticados nas turmas de alfabetização em Angicos são precedidos da instauração da ditadura militar brasileira, deflagrada em 1964. Igualmente, os Círculos de Cultura correlacionados às vivências de Paulo no Chile (1964 – 1969), no Instituto de Desarrollo Agropecuario, em trabalho na Corporación de la Reforma Agraria, também precedem a ditadura militar chilena, liderada por Augusto Pinochet, setembro de 1973. As perseguições ao grupo de pesquisa e de educação que acompanhava Paulo Freire no Brasil antes do seu exílio são relatadas em muitas fontes que mencionam o trabalho em Angicos: professores e estudantes foram obrigados a apagar qualquer vestígio de participação nos Círculos (2023).

A compreensão da essência dos Círculos de Cultura, as intensas e importantes reflexões sobre a seleção dos temas geradores em contexto de trabalho onde se propõem os Círculos (detalhadas na obra *Pedagogia do Oprimido*), empurra-nos à triste percepção de que o movimento freiriano em prol da construção de educação crítica e emancipadora é duramente silenciado pelo nefasto período de golpes de estado em que o direito democrático ao voto – em última instância, a concretização do poder de decisão do povo – é confiscado de todos. É essencial, portanto, destacar a necessidade de compreensão de todo contexto histórico, social,

cultural, filosófico e estrutural que se envolve na convocação para prática de Círculos de Cultura nos dias de hoje.

Se na década de 60 os interesses da elite conservadora e dominadora eram contrários ao processo de emancipação do povo, implicados diretamente com o domínio da leitura e da escrita, pelo repúdio ao direito ao voto e à conscientização política, atualmente, os interesses pela manutenção da alienação, estão centrados em outras formas de opressão, como a publicização de *Fake News*, objeto de manipulação de eleições políticas; a dificuldade de absorção e percepção de manipulações digitais sobre informações dos mais diversos gêneros textuais e, principalmente, pelo ideal meritocrata de que basta esforço e foco para que os resultados da educação formal insiram qualquer estudante no melhor dos mundos do mercado de trabalho. Dito isso, passamos, então, à descrição e às análises da roda de conversa que se efetivou como proposta de trabalho da II Semana de Formação do Proejai/CAP UERJ.

3. DESCRIÇÃO DA RODA DE CONVERSA DA SEMANA DE FORMAÇÃO PROEJAI: DISCUTINDO E VIVENDO UM CÍRCULO DE CULTURA

A Semana de Formação do Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos do CAP-UERJ(Proejai) ocorreu entre os dias 02 e 04 de dezembro de 2024, contando com a oferta de vários tipos de atividades formativas, dentre as quais se incluem minicursos, rodas de conversa, exibição de filmes seguidos de debate, palestras, oficinas e mesas-redondas cujas temáticas estiveram correlacionadas às práticas educativas desenvolvidas pelas distintas disciplinas praticadas nos três segmentos educacionais ofertados pelo projeto.

Na reunião inicial de planejamento da Semana, houve breve discussão sobre as modalidades de formação a serem ofertadas. Foi, neste momento, que houve também a problematização sobre os chamados Círculos de Cultura praticados por Paulo Freire, mencionados por nós como uma possibilidade de prática a ser

desenvolvida durante o momento de formação. A partir da concepção do termo e da pouca proximidade com ele que a maioria dos bolsistas parecia apresentar, decidimos, então, trazer a temática como experiência formativa para os interessados. Assim, além da equipe de Língua Portuguesa, Literatura e Redação do Pré-vestibular, a equipe de Língua Francesa, coordenada pela professora Livia Cristina Eccard Pinto, também esteve conosco durante a roda de conversa sobre *Círculo de Culturas em Paulo Freire*.

No dia 03/12/2024, em modalidade presencial, no CAP-UERJ, ocorreu a roda de conversa **Círculo de Cultura em Paulo Freire: práxis para educação de jovens, adultos e idosos** que teve por objetivo promover, aos moldes do “Círculo de Cultura” freiriano, um debate dialógico com a comunidade capiana interessada em conhecer e/ou aprofundar conhecimentos acerca de conceitos da teoria freiriana, essenciais para construção de uma práxis educativo-crítica. A ação foi ampliada, em relação ao que originalmente tinha sido pensada, estendendo-se a possibilidade de participação também a estudantes da Educação para Jovens Adultos e Idosos, servidores em oferta de trabalho na EJA e na educação de modo geral, bolsistas de Iniciação à Docência (ID) da equipe do Proejai e responsáveis de estudantes do diurno do CAP-UERJ que apresentassem interesse pela educação popular.

Estiveram presentes 14 pessoas: 7 estudantes do Proejai (ensino fundamental 1, ensino médio e pré-vestibular), 5 bolsistas-professores do Proejai (Língua Francesa e Língua Portuguesa, Literatura e Redação), coordenadora de Língua Portuguesa, Redação e Literatura do pré-vestibular e coordenador geral do Proejai. A metodologia aplicada está resumida em texto narrativo, produzido pela coordenadora das disciplinas de Linguagem do Pré-vest, publicado em rede social particular (@porte.dani), em 05 de dezembro de 2024:

Cheguei ao espaço da roda de conversa e as professoras-bolsistas da minha equipe já tinham feito o círculo com as cadeiras. Pedi que todos se sentassem enfileirados, um bem atrás do outro, com o olhar na nuca. Só eu falava.

Ficamos assim, no modo "função informativa", por 30 min. Minha intenção era "fazer ouvir" 3 concepções importantes da pedagogia freirianas: educação bancária, dialogismo e autonomia. Quando impedi a fala da Dona Rose (que pretende concorrer a uma vaga para o curso de Direito da Uerj), coração apertou. A Educação Libertadora promove o diálogo, a reflexão sobre si no mundo. Difícil estar um atrás do outro. Estamos um com o outro, quer queiramos ou não. Dada a informação de que a disposição das cadeiras e a falta de abertura para contribuições outras tinham sido propositais, o grupo foi convidado a se sentar novamente em círculo. Assim, passamos ao Círculo. Ao Círculo de Cultura, com a temática, eleita pelo grupo, o CAP-UERJ. Falamos de Educação Pública, Direito à, Sucateamento, Educação Formal, Saberes diversos, Educação Familiar, Pedagogia da Alternância e contamos causos. Bons causos. A escola que promove a EJA promove também a diversidade, a inclusão, a possibilidade de dar a chance a quem achava que perdeu a última chance. Mas, sobretudo, escola que oferece como modalidade de ensino a EJA promove um espaço de reformulação crítica da própria comunidade escolar não noturna. É disso que precisamos dar conta.

Pela narrativa, pode-se observar que houve, inicialmente, o uso de uma estratégia espacial para motivação do debate, a disposição das carteiras da sala. Desfez-se um círculo já montado pelos participantes da roda e enfileirou-se as carteiras: espaço, discurso expositivo e impedimento do diálogo demonstraram, num primeiro momento, tom da prática educativa bancária. A ideia era mobilizar os participantes para percepção de marcas sutis que podem se contrapor à abertura para o diálogo. Dessa forma, após o debate acerca da disposição da sala, questionamentos sobre "como dialogar sentado um atrás do outro?" / "como dialogar sem dar voz a todos que queiram falar?" / "como dialogar se falamos sobre problemas que julgo não estar envolvido (a)?" serviram como motivação para o convite à nova disposição das carteiras, num segundo momento, dispostas em círculo:

Imagem 1 – Primeira formação da atividade



Fonte: Acervo pessoal da coordenadora.

Imagem 2 – Segunda formação da atividade



Fonte: Acervo pessoal da coordenadora.

Seguimos, então, com a leitura do poema “Escola é gente...” cuja autoria ora é atribuída a Paulo Freire ora a uma professora da escola básica que teria escrito o texto em homenagem a Paulo. Conversamos sobre a vida do autor, as motivações biográficas para vocação à educação e debatemos conceitos essenciais da sua obra implicados na prática do Círculo de Cultura, tais como “educação bancária”, “dialogismo” e “autonomia”. Falamos das relações de opressão que se efetivam na estrutura social no percurso da construção histórica humana, em especial, no contexto brasileiro. Conversamos também sobre a experiência de alfabetização de adultos operários na cidade de Angicos no Rio Grande do Norte e as vivências dos chamados Círculos de Cultura com função alfabetizadora. Tratamos da percepção freiriana de que a leitura do

mundo precede a leitura da palavra. O conceito de Círculo de Cultura foi discutido, de acordo com o seguinte infográfico:

Imagem 3 – Infográfico com as etapas de um Círculo de Cultura



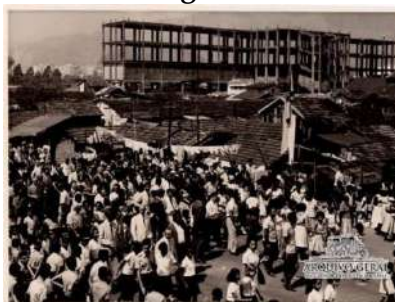
Fonte: Acervo pessoal da coordenadora.

Para uma vivência ilustrativa de tudo que acabávamos de debater, propôs-se a experiência de um Círculo de Cultura. Foram apresentadas cinco imagens aos participantes da Roda de Conversa: uma imagem da Favela do Esqueleto, que teve sua população desalojada para a construção da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no início da década de noventa (Imagem 4); uma imagem do grupo de choque da Polícia Militar retirando estudantes em greve na UERJ, em setembro de 2024 (Imagem 5); uma imagem de um trocador de fraldas instalado em um banheiro da UERJ, objeto reivindicado por um grupo de mães estudantes da universidade que precisam levar seus bebês para as aulas (Imagem 6)²; a imagem de um grupo de candidatos ao vestibular da UERJ

² No primeiro semestre de 2025, teve início a instalação de 30 fraldários nas unidades e prédios da UERJ. A ação faz parte do projeto “Pró-infâncias e Maternidades”, coordenado pela Superintendência de Equidade Étnico-Racial e de Gênero e contou com apoio de emenda parlamentar para recurso orçamentário. Informações completas sobre a iniciativa pode ser encontrada na página do

em 2024 (Imagem 7) e, por fim, uma imagem do pátio do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Imagem 8):

Imagem 4



Fonte:

<https://www.ceasm.org.br/post/artigo-a-constru%C3%A7%C3%A3o-social-da-favela-do-esqueleto-1934-1935>

Imagem 5



Fonte:

<https://www.band.uol.com.br/bandnews-fm/noticias/quatro-pessoas-sao-detidas-apos-pm-entrar-na-uerj-para-retirar-manifestantes-202409201524>

Imagem 6



Fonte:

<https://www.instagram.com/supeerg.uerj/>

Imagem 7



Fonte:

<https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/uerj-2025-entenda-como-funciona-o-vestibular/>

Instagram da SUPEERG, em postagem sobre o assunto no dia 08 de abril de 2025. Disponível em: <https://www.instagram.com/supeerg.uerj/>. Acesso em: 20 maio 2025.

Imagem 8



Fonte: <https://www.cap.uerj.br/>

O grupo escolheu a Imagem 8, a que ilustrava o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, o CAP-UERJ, para ser problematizada. O debate aconteceu, na verdade, sobre a escola pública em geral. Conversamos sobre problemas que, à luz da interpretação dos participantes, a escola pública apresenta. As pontuações sobre a temática levantaram as seguintes questões: o porquê de não existir escola pública com boa qualidade para todos; a queixa de que, no Rio de Janeiro, é muito difícil conseguir vagas em escolas Federais – como o Colégio Pedro II – e os colégios de aplicação da universidades, como o CAP-UERJ e CAP-UFRJ; o porquê de ser comum o fato de que nas escolas públicas tenhamos sempre menos recursos tecnológicos e estruturais, importantes para ampliar a qualidade das aulas; porque não há uma alternância da funcionalidade das escolas compatíveis com as necessidades dos diferentes estudantes que frequentam a escola pública, como por exemplo os trabalhadores e os não trabalhadores. Todas essas questões foram discutidas a partir de muito exemplos da vida pessoal daqueles que participavam da roda de conversa, incluindo aí também os professores coordenadores do Proejai.

Passamos, então, a fazer um levantamento de encaminhamentos viáveis para os problemas discutidos, considerando para isso a troca de informações entre os participantes, especialmente, daqueles profissionais presentes que, de alguma forma, poderiam fornecer orientações específicas,

legislativas e/ou operacionais acerca dos problemas levantados. Encerramos a roda, fazendo uma avaliação sobre como a experiência daquela noite poderia ser inserida de forma funcional em nossas vidas, enquanto sujeitos praticantes e construtores da educação. Cabe aqui destaque para as observações dos bolsistas-professores em formação, inseridos no universo do Proejai. Passamos a tratar deste aspecto no subitem a seguir.

4. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA DO PROEJAI

A vivência da roda de conversa acerca dos Círculos de Cultura como prática freiriana possibilitou aos bolsistas-professores o contato com a teorização e a prática de uma metodologia expandida, que pode ser levada para além dos contornos da educação formal. Na experiência, ficou nítida a curiosidade dos participantes envolvidos em ambiente escolar, que enxergaram nos Círculos possibilidade de alargar seus próprios saberes metodológicos e epistemológicos. A proposta da roda de conversa, por mais que não alcançasse, a nosso ver, uma experiência total da prática de um Círculo de Cultura, porque não seguiu todo o processo apontado por Freire (2005) nas fases da investigação dos temas/palavras geradores/as ou da tematização em si, já que não estávamos mergulhados em uma realidade com vínculos estreitados e integradas em um mesmo contexto, conseguiu suscitar nos participantes o engajamento pela busca do mais.

Como a proposta da roda de conversa deu-se, em primeira instância para que, como já anunciado, a pulverização/divulgação dos chamados Círculos de Cultura em Paulo Freire alcançasse especialmente os professores-bolsistas em formação do Proejai, o fato de a iniciativa ter tido o público ampliado, trouxe, para a experiência da Semana de Formação, o encontro entre partes distintas da constituição da EJA no CAP-UERJ, uma formação que envolvia estudantes, bolsistas e professores. Nesse sentido, a percepção da existência de estratégias metodológicas que buscaram

a não reprodução da educação bancária funcionou como um convite para o aprofundamento do reconhecimento das ideias de Paulo Freire e das implicações para uma prática verdadeiramente pautada na realidade implicada com o fazer da educação popular para pessoas jovens, adultas e idosas.

O Proejai, portanto, para além da oferta dos distintos segmentos da educação formal e do preparatório para o vestibular, oferece oportunidade profícua a estudantes dos cursos de graduação da UERJ de experienciarem uma formação baseada na prática, na inclusão e na construção de um fazer pedagógico transformador de realidades. Concluímos com os depoimentos de três professoras-bolsistas sobre a importância da formação continuada e de suas práticas educativas no Proejai, como parte importante do processo formativo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro:

(1) O Proejai surgiu em minha vida como um fio de esperança entre as incertezas e inseguranças que assolam os estudantes na graduação. Escolhi a licenciatura porque acredito na educação como forma de construção de amor e possibilidades. A EJAI faz parte de mim, sou fruto da educação para jovens, adultos e idosos e não há nada mais prazeroso do que a sensação de pertencimento. Na sala de aula da EJAI, onde o público é composto pela heterogeneidade no seu sentido mais amplo, aprendo o verdadeiro sentido da palavra educação. É por meio da escuta sensível, que construímos juntos – educandos e educadores – a metodologia de nossas aulas. Aprendo compartilhar, repensar, experimentar, refazer, ressignificar e construir possibilidades em sala de aula, que certamente, perpetuarão para além do ambiente educacional.

(Candice Pantoja Camargo, professora-bolsista Proejai – Disciplina de Língua Portuguesa no Pré-vestibular).

O meu dia a dia como professora-bolsista no projeto foge totalmente do que podemos chamar de uma educação convencional e isso proporciona a mim um olhar diferente sobre o processo de educação em si, já que é impossível debater um conteúdo sem, antes, olhar individualmente para as demandas que os alunos trazem, para seus anseios e para as suas dificuldades. Esse projeto é, sem sombra de dúvidas, o que mais me fez crescer pessoal e profissionalmente, me promovendo a autonomia, já que elaboro meu próprio material e penso na dinâmica das aulas, e, conseqüentemente, a

maturidade para lidar com todas as questões que surgem. Posso dizer que esse projeto significa, para mim, a esperança. Esperança de dias melhores. Esperança de evolução pessoal e profissional. Esperança de conquistas individuais e coletivas.

(Caroline Cabral Ladislau, professora-bolsista Proejai – Disciplina de Redação no Pré-vestibular).

(3) A experiência na EJA foi e está sendo combustível para uma coragem em relação à educação que eu não sabia que tinha antes de estar em uma sala como professora, sinto que todas as áreas da minha vida foram e continuam sendo afetadas — desde a confiança nos saberes que adquiri e na minha capacidade de compartilhá-los, enquanto me permito aprender com aqueles que estão se permitindo aprender comigo — até as convicções pessoais que são reforçadas a cada aula dada. Como, por exemplo, o fato de que a educação realmente vale a pena, e que, quando as oportunidades são verdadeiramente ofertadas e os meios para aproveitá-las são garantidos, as pessoas tendem a optar e lutar por acessá-la. Isso fica evidente nos inúmeros dias em que tanto os alunos quanto nós, professores em formação, seguimos para as aulas enfrentando o trânsito absurdamente caótico da cidade, chuvas torrenciais em todo o estado, além de nossos atravessamentos pessoais — todos os dias da semana. Fazemos isso porque entendemos, junto à educação, que merecemos aquele espaço, o acesso àquele conhecimento. E é nesse movimento diário que reencontro sentido e me torno profundamente comprometida com a ideia de que a educação transforma; não só o outro, mas sobretudo, a mim mesma.

(Ana Beatriz Oliveira Pires dos Santos, professora-bolsista Proejai – Disciplina de Redação no Pré-vestibular).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutiu-se aqui a questão da formação continuada de professores, a partir da perspectiva da Educação para pessoas Jovens, Adultas e Idosas, inserida no contexto da prática do Proejai/CAP-UERJ. Especificamente, tratamos de ação formativa, praticada na Semana de Formação do Projeto de 2024, em que se buscou tanto teorizar o conceito de Círculo de Cultura em Paulo Freire quanto promover uma vivência que trouxesse aos participantes experimentação metodológica que proporcionasse reflexão sobre a construção de conhecimento no contexto da

educação popular. Entendemos que a produção deste artigo, nascido de reflexões e debates e da experimentação, configura-se como um registro da - também um apelo para - necessidade de observação criteriosa do tipo de educação que pretendemos construir quando nos implicamos na formação de professores atuantes na EJA. Trata-se de grande desafio trabalhar com a preparação de pessoas jovens, adultas e idosas para provas de vestibular, pois não é fácil pensar em uma educação dialógica, quando a diretriz da aprendizagem vem já traçada e, quase sempre, por um compasso distanciado daquilo que representa a realidade dos estudantes da EJA. O reconhecimento dos Círculos de Cultura representa, então, uma possibilidade metodológica de abertura para a prática de uma educação sensível, engajada e crítica, porque leva em conta, sobretudo, o diálogo entre saberes com a intenção de alcançar a mudança da realidade apresentada. Assim, por consequência da mudança de ser/estar no mundo, as aprovações em concursos e outros desejos para a vida, nascem como consequência da apropriação de uma construção crítica dos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

DANTAS, Vera Lucia; LINHARES, Ângela Maria Bessa. Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. **II Caderno de Educação Popular em Saúde**. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Brasília: Ministério da Saúde, 2014, p. 73- 80.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança, um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Prefácio de Leonardo Boff e notas de Ana Maria Araújo Freire. 33. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003._

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Ato Executivo de Decisão Administrativa – AEDA 040/REITORIA/2022. Disponível em: <https://www.uerj.br/wp-content/uploads/2022/04/Aeda-40-2022.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA E A FORMAÇÃO CRÍTICA A PARTIR DE *O CONTO DA AIA*¹

Wallace Ferreira
Túlio José da Silva Tavares
Caio Luiz Daemon da Silva

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado das reflexões desenvolvidas a partir do minicurso oferecidos sobre a obra *O Conto da Aia*², publicado em 1985 pela escritora canadense Margaret Atwood, realizado pelos autores durante a Semana de Formação do Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (PROEJAICAp-UERJ), no dia 2 de dezembro de 2024, de forma remota³.

A atividade teve como objetivo promover uma leitura crítica da narrativa distópica apresentada na obra, articulando-a com debates contemporâneos sobre autoritarismo, desigualdade de gênero, poder, corpo e educação. A partir da mediação coletiva e da troca de experiências entre os participantes, buscou-se compreender como os elementos ficcionais do livro dialogam com realidades vividas e percebidas no contexto educacional brasileiro.

A escolha da obra se deu por sua seleção como leitura base para a prova de redação do vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), voltado para o ingresso de estudantes em 2025, o que a torna especialmente relevante para o trabalho pedagógico com

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265229055168>

² O título do original em inglês é *The Handmaid's Tale*. A obra virou filme em 1990 e série de TV em 2017.

³ O minicurso pode ser assistido no canal do Youtube do Núcleo de Extensão, Pesquisa e Editoração (NEPE/CAP-UERJ) pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=bq7CjQx3gYM>.

jovens, adultos e idosos que almejam o acesso ao ensino superior, em particular o caso do Pré-vestibular social do PROEJAI.

O vestibular da UERJ adota um modelo diferenciado para as provas de língua portuguesa, literatura e redação, que inclui a indicação prévia de uma obra literária como base para a produção textual. A proposta de redação geralmente envolve a leitura crítica do livro e sua articulação com questões sociais, políticas, culturais ou filosóficas, exigindo do candidato argumentação e reflexão profunda, de modo que para o exame de 2025, realizado em 01 de dezembro de 2024, a referência foi *O Conto da Aia*. Isso significa que durante o minicurso já tínhamos à nossa disposição o tema da redação dissertativa-argumentativa, que foi “*O governo de uma nação pode exercer controle sobre o corpo feminino com base em princípios religiosos?*”.

Estudar o romance mencionado contribui significativamente para o ensino de Sociologia, pois permite explorar, de forma interdisciplinar, temas que relacionam cultura, política e sociedade. A aproximação entre Sociologia e Literatura enriquece a compreensão dos fenômenos sociais, uma vez que a ficção é capaz de representar e problematizar realidades complexas por meio de narrativas simbólicas e afetivas. Nesse sentido, o livro de Margaret Atwood oferece não apenas subsídios para a construção de argumentos na redação, mas também um campo fértil para a análise crítica da sociedade, favorecendo o desenvolvimento da consciência histórica, política e ética dos estudantes. Assim, a leitura literária, articulada ao olhar sociológico, fortalece uma educação que vai além da preparação para o vestibular, promovendo a formação de sujeitos críticos e engajados.

Ademais, trabalhar com obras literárias distópicas no ensino de Sociologia é importante porque elas oferecem espécies de “espelhos invertidos” da sociedade real, funcionando como ferramentas para pensar o presente através do futuro. Ao evidenciar problemas sociais graves, elas dialogam com os interesses dos estudantes, por meio de gêneros que eles consomem (literatura, filmes, séries), favorecem a interdisciplinaridade e

atendem as competências gerais da BNCC, especialmente aquelas voltadas à argumentação, empatia, repertório cultural e cidadania.

1. SOCIOLOGIA E LITERATURA

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Sociologia (OCNs) (Brasil, 2006) reforçam a possibilidade de uma abordagem interdisciplinar, embora valorize-se a ciência base, destacando a relevância de recursos culturais, como a Literatura, para a compreensão crítica da realidade social. Nesse sentido, a análise de obras literárias, como *O Conto da Aia*, de Margaret Atwood, permite ao ensino sociológico ultrapassar os limites dos manuais teóricos e aproximar os estudantes de experiências simbólicas que representam conflitos, valores e estruturas de poder. A narrativa distópica apresentada por Atwood possibilita discutir temas como dominação, controle do corpo, resistência e identidade, em consonância com o papel formativo da Sociologia preconizado pelas Orientações curriculares: o de fomentar a reflexão, a autonomia intelectual e o exercício da cidadania. A literatura, portanto, assume uma função didática e política, contribuindo para uma prática pedagógica mais rica, crítica e conectada à complexidade do mundo social. Sobre isso, as OCNS explicam:

Com as Artes, ou no caso específico da Literatura (Brasileira e Portuguesa), a simbiose é mais acentuada. Não há teoria estética, história da arte, crítica literária que prescindam inteiramente de fundamentos sociológicos. O contexto social – o público, por exemplo – é um elemento impossível de se ignorar quando está em causa o estudo da obra de arte. Por outro lado, parte do exercício de compreensão da sociedade feito pelas Ciências Sociais só foi possível com o recurso a obras de arte, em especial à Literatura, e não haveria exagero em dizer que muita obra literária é animada por uma perspectiva sociológica” (Brasil, 2006, p. 114).

Nesse contexto, Mocelin (2024) ressalta que as Ciências Sociais podem contribuir para a criação de redes de saberes escolares a

partir da interação e conexão com outras disciplinas. E complementa:

Quando falamos em interdisciplinaridade, reconhecemos haver conexão entre diferentes conhecimentos disciplinares para abordar uma temática ou um problema gerador da prática pedagógica. O ensino interdisciplinar não se limita a tomar emprestadas as perspectivas das ciências sobre um problema pedagógico, mas pressupõe um planejamento educacional cooperativo para aprofundar a compreensão desse problema, a partir da convergência – e não da concorrência – entre as visões disciplinares (Mocelin, 2020, p. 59).

Segundo Bourdieu (1996), a Literatura, embora distinta da Sociologia em seus métodos e formas de expressão, compartilha com ela a capacidade de revelar as estruturas sociais e os mecanismos de dominação presentes no mundo social. Em suas análises, Bourdieu mostra como o campo literário opera com relativa autonomia, mas ainda vinculado a lógicas de poder, distinção e capital simbólico. Ao reconhecer a Literatura como forma legítima de conhecimento, o autor francês destaca sua importância para uma leitura mais sensível e complexa da realidade social, o que justifica, no âmbito educacional, a articulação entre prática sociológica e leitura literária como instrumento de formação crítica.

Já quando observamos a interseção entre Sociologia e Literatura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), vemos que *O Conto da Aia* envolve algumas das dez competências gerais. Vejamos como isso acontece no quadro 1:

Quadro 1: Competências gerais da BNCC X Análise de *O Conto da Aia*

Algumas competências gerais da BNCC (2017)	Análise de como o livro aparece na BNCC
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender	<i>O Conto da Aia</i> permite relacionar conhecimentos históricos (exemplo: teocracias, regimes autoritários), culturais (papel da mulher na

e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	sociedade) e sociais (desigualdade de gênero), promovendo uma compreensão crítica da realidade e da necessidade de uma sociedade justa e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Os estudantes são estimulados a investigar como estruturas sociais e políticas podem suprimir direitos individuais. Podem elaborar hipóteses sobre que condições históricas poderiam levar à criação de uma sociedade como Gilead, por exemplo, desenvolvendo um pensamento crítico e criativo.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	A discussão sobre os papéis sociais impostos em Gilead ajuda os estudantes a refletirem sobre liberdade, autonomia e suas próprias escolhas enquanto cidadãos. Estimula a tomada de consciência sobre os direitos e o papel no mundo.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Ao comparar a ficção com dados reais (exemplo dos direitos das mulheres, autoritarismo, feminicídio), os estudantes podem exercitar a construção de argumentos fundamentados o que, inclusive, é muito importante numa redação, além de desenvolver pensamento ético e responsável.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de	A leitura desta obra desperta empatia com o sofrimento da protagonista e reflexão sobre o controle do corpo, a saúde emocional, o trauma e situações de opressão em geral. Gera oportunidades para debate respeitoso

indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	sobre feminismo, religião, direitos humanos, promovendo a escuta e o respeito à diversidade.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	O livro é um alerta contra o autoritarismo e a opressão. Estimula nos estudantes o senso de justiça, ação ética e participação social ativa, como forma de evitar que distopias como Gilead se tornem realidade.

Fonte: Os autores.

Nesse sentido, a interseção entre Sociologia e Literatura na BNCC, assim como ocorre com *O Conto da Aia*, permite explorar temas sociais, políticos e culturais por meio de obras literárias, numa rica prática didática.

2. OBRAS DISTÓPICAS E SOCIOLOGIA

As obras distópicas, especialmente na literatura e no cinema, oferecem um poderoso instrumento para o ensino de Sociologia na Educação Básica e no Pré-vestibular. Ao retratarem sociedades imaginárias marcadas por autoritarismo, vigilância extrema, exclusão social ou destruição ambiental, ou seja, o inverso das utopias, essas narrativas funcionam como alegorias críticas do mundo real, permitindo aos estudantes refletirem sobre os limites e contradições das sociedades contemporâneas. Em um contexto pedagógico, essas obras dialogam com os principais eixos da Sociologia presentes na BNCC, como instituições sociais, desigualdade, poder, cultura, identidade e controle social. Através da ficção, os alunos podem compreender conceitos abstratos de forma concreta, ao mesmo tempo em que são convidados a refletir criticamente sobre as condições sociais do presente.

Entre as obras que mais se destacam nesse repertório está *O Conto da Aia*, objeto central deste capítulo. Ao retratar um regime teocrático totalitário que retira das mulheres todos os seus direitos,

a obra de Margaret Atwood permite discutir temas como patriarcado, dominação, resistência, liberdade, opressão simbólica e política, aspectos fulcrais da vida em sociedade, principalmente num contexto de crescimento da extrema-direita política no mundo. No entanto, há outras distopias igualmente relevantes que também podem ser exploradas.

Nessa direção, podemos lembrar de *1984*, uma distopia futurista escrita em 1949 pelo inglês George Orwell, que retrata um Estado totalitário vigilante e controlador de todos os aspectos da vida dos indivíduos. O “Grande Irmão”, nome atribuído ao líder supremo e onipresente do Partido, a figura central do regime que governa a fictícia Oceania, representa uma perspectiva extrema do controle político e ideológico, ou seja, a personificação do totalitarismo. Sua imagem está em todos os lugares, em cartazes, telas de vigilância e na propaganda oficial, sempre acompanhada do slogan “O Grande Irmão está de olho em você”. Essa obra permite discutir os conceitos de vigilância, biopoder (Foucault), ideologia (Marx), manipulação da informação, censura e totalitarismo. A leitura da obra pode ser acompanhada de debates sobre o uso de dados na internet, fake news e o papel da mídia na construção da verdade.

A obra *1984* foi tema da redação do vestibular da UERJ em 2021. Na ocasião, a prova apresentou um recorte do romance e utilizou-o como ponto de partida para refletir sobre a vigilância e o controle social no mundo contemporâneo. A proposta de redação daquele ano convidava os candidatos a refletirem sobre a relação entre ficção e realidade, especialmente no que diz respeito à vigilância tecnológica, privacidade, manipulação da informação e autoritarismo, assuntos centrais tanto no livro quanto nas discussões sociais atuais. Na prova de redação, a UERJ ressaltou que o advento das fake news como arma política, que também podemos chamar de “mentiras programadas”, já era denunciado por George Orwell no contexto pós-segunda guerra. Já o título da redação dissertativa-argumentativa trazia a seguinte questão: A

mentira programada é uma arma política válida para conquistar o poder e sustentá-lo?

Outra distopia é *Admirável Mundo Novo*, publicada em 1932 pelo inglês Aldous Huxley. Neste romance, a dominação se dá não pela repressão, mas pelo condicionamento psicológico e pelo prazer. A sociedade é organizada para evitar o conflito por meio da estabilidade e do consumo. Temas como alienação, medicalização da vida, tecnocracia, controle simbólico e sociedade de consumo aparecem de maneira contundente, dialogando com autores da Escola de Frankfurt⁴. É possível propor atividades que explorem o uso excessivo de medicamentos, o culto à eficiência e o papel da ciência na vida cotidiana.

Já *Laranja Mecânica*, do inglês Anthony Burgess, foi publicado em 1962, abordando a relação entre liberdade individual e controle social por meio da história de Alex, um jovem violento que é submetido a um experimento de recondicionamento moral. A obra permite discutir temas como delinquência juvenil, reeducação, punição e ética do controle estatal, dialogando com Émile Durkheim em temas como solidariedade e função da punição, além de ligar-se a teorias sobre criminalização da pobreza.

Jogos Vorazes, por sua vez, é uma série de filmes escritos pela norte-americana Suzanne Collins, cuja estreia se deu em 2012. A série mostra uma sociedade dividida em distritos extremamente desiguais, dominada por uma capital opulenta que explora os demais territórios. A luta pela sobrevivência em um espetáculo de violência imposto aos jovens permite discutir desigualdade social, estratificação, controle ideológico, lutas de classe (Marx), espetacularização da violência e manipulação da mídia. Além

⁴ A Escola de Frankfurt foi criada em 1923 por um grupo de pensadores alemães que se destacou no século XX por desenvolver uma crítica profunda à sociedade capitalista, à cultura de massa e à racionalidade moderna. Seu foco era entender como as estruturas sociais, políticas e econômicas moldam a consciência e limitam a liberdade humana, mesmo em sociedades ditas democráticas. Dentre seus principais expoentes destacam-se Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse e Walter Benjamin.

disso, pode-se explorar a ideia de resistência coletiva e o papel da juventude na transformação social.

Também vale a pena mencionar a obra *Fahrenheit 451*, publicada em 1953 pelo norte-americano Ray Bradbury. Essa distopia apresenta uma sociedade onde os livros são proibidos e os “bombeiros” são encarregados de queimá-los. O livro, depois adaptado ao cinema, é um ponto de partida ideal para discutir o controle da informação, o apagamento da memória crítica e a importância da leitura e da educação como instrumentos de liberdade. É possível relacionar a narrativa com questões atuais de censura, negacionismo e desinformação.

3. O CONTO DA AIA E SUA RELAÇÃO COM A SOCIOLOGIA

A obra apresenta uma alegoria distópica em que a Sociologia se torna uma ferramenta importante para desvelar as estruturas de dominação presentes em um regime totalitário teocrático, instaurado na hipotética República de Gilead. Nesse local, as mulheres são privadas de seus direitos mais básicos e reduzidas a instrumentos de reprodução. A narrativa funciona como uma crítica contundente à submissão feminina, ao poder religioso institucionalizado e à perda de liberdade individual, revelando como a dominação masculina é mantida por meio de uma rígida organização social e religiosa.

Por meio de uma abordagem sociológica, é possível examinar os temas centrais da narrativa, como a opressão de gênero, o autoritarismo, o controle social e as formas de resistência em contextos distópicos. Trata-se de uma abordagem que permite contextualizar a obra em conexão com questões históricas e atuais. Desse modo, as metáforas utilizadas no romance possibilitam o debate acerca dos direitos humanos, do feminismo e da vigilância estatal, apontando como a ficção distópica pode refletir e desafiar realidades sociopolíticas.

A história é baseada em um futuro imaginário no qual uma crise de natalidade desencadeia profundas transformações sociais

e políticas. Após a queda do regime anterior, instaura-se uma nova ordem teocrática e autoritária, marcada por uma estrutura social rigidamente estratificada, na qual os direitos e a autonomia das mulheres são sistematicamente suprimidos.

O regime totalitário de Gilead é liderado pelos chamados “Filhos de Jacó” e se caracteriza pelo controle absoluto da vida dos indivíduos, especialmente sobre os corpos e a sexualidade das mulheres. A sociedade é estruturada em castas femininas (como Aias, Esposas e Tias), cada uma com funções bem delimitadas, impostas pelo Estado com base em uma interpretação fundamentalista religiosa do Livro Sagrado. A classificação das mulheres em categorias específicas revela não apenas a fragmentação de suas identidades, mas também o uso do aparato estatal para consolidar práticas patriarcais.

A submissão feminina é imposta como norma, privando as mulheres de direitos fundamentais como a educação, o trabalho e a liberdade de circulação. A função reprodutiva passa a ser o eixo em torno do qual suas existências são organizadas, e qualquer tentativa de autonomia é severamente punida. O discurso religioso é mobilizado pelo regime para legitimar essa submissão, operando como instrumento de dominação simbólica e material. Na obra, observa-se a centralidade do poder religioso em Gilead, a partir do fundamentalismo religioso. A Bíblia é manipulada para justificar a desigualdade de gênero, sendo usada seletivamente para embasar práticas opressoras. Essa distorção do texto sagrado não apenas legitima o controle masculino, mas também inviabiliza a resistência, pois a fé é convertida em mecanismo de vigilância e coerção.

Com o intuito de assegurar a continuidade da espécie humana, o Estado de Gilead seleciona determinadas mulheres férteis para desempenharem a função de “Aias”, sendo submetidas a um processo de reeducação forçada. Esse processo inclui doutrinação religiosa e o uso de fármacos para induzir a obediência e a resignação, reduzindo essas mulheres a meros instrumentos de reprodução.

A legitimação dessa prática se ancora em uma interpretação literal das escrituras bíblicas. O regime fundamenta sua atuação em passagens como a de Gênesis 30:1-3, que narra a proposta de Raquel, esposa estéril de Jacó, para que ele tivesse filhos com sua serva Bila, os quais seriam criados como se fossem dela. Embora o texto sagrado esteja inserido em um contexto histórico e simbólico específico, o governo de Gilead o utiliza para justificar uma estrutura de dominação de gênero profundamente violenta.

A violência contra o corpo feminino é um dos principais mecanismos de controle utilizados pelo regime totalitário de Gilead. Uma das cenas mais marcantes que evidenciam esse controle é a mutilação de Janine (conhecida como Ofwarren), uma das aias que tem um de seus olhos arrancado como forma de punição. Embora essa cena seja tratada de forma mais sutil no romance, ela é explicitada de maneira gráfica na adaptação televisiva, ampliando o impacto emocional sobre o público. A retirada do olho de Janine não é apenas uma punição física, mas carrega um forte significado simbólico, representando a tentativa do regime de cegar literalmente aquelas que se recusam a obedecer ou questionam as normas impostas. Vale lembrar que, como as demais aias, Janine perde seu nome verdadeiro ao ser atribuída a um “Comandante”⁵, no caso, Warren, tornando-se “Ofwarren” (ou seja, “de Warren”). Esse apagamento da identidade pessoal e sua substituição por um nome que indica posse é um dos aspectos centrais do regime, que reduz as mulheres a meros instrumentos de reprodução.

Em Gilead, as aias são constantemente vigiadas, privadas do direito de ler, escrever, ou mesmo de falar livremente. O ato de remover um olho reforça o papel que o regime atribui às mulheres: o de serem vistas, mas não verem, ou seja, são objetos e não sujeitos de sua própria história. Ao expor esse tipo de violência, *O Conto da Aia* convida o leitor a refletir sobre os limites da obediência e os

⁵ Em Gilead, os Comandantes são os homens de mais alto escalão na hierarquia do regime, detendo poder político, religioso, militar e doméstico.

riscos da naturalização da opressão. A dor de Janine, e de tantas outras mulheres na obra, espelha realidades históricas e contemporâneas em que o corpo feminino é alvo de punições, vigilância e controle. Com isso, a obra funciona como um alerta contra qualquer sistema que busque desumanizar indivíduos em nome da ordem, da moral ou da fé.

4. PENSANDO O CONTO DA AIA NOS DIAS ATUAIS

A temática da perda da liberdade abordada no livro encontra eco em realidades contemporâneas, como o verificado no chamado Complexo de Israel, região situada na zona norte do Rio de Janeiro. Quem chega de trem a Parada de Lucas vê a bandeira israelense logo na plataforma da estação, na placa que saúda: “Seja bem-vindo ao Complexo de Israel” (BBC, 2025). Trata-se de um conjunto de comunidades, nem todas situadas em áreas de favela, sob o controle de um traficante que se autodeclara evangélico. Esse líder impõe práticas religiosas específicas e persegue aqueles que professam outras crenças, sobretudo as de matriz africana, estendendo recentemente sua repressão a celebrações vinculadas ao catolicismo romano (Fantástico, 2024).

Assim como na teocracia fictícia de Gilead, descrita em *O Conto da Aia*, a fé é instrumentalizada como forma de dominação e controle social. No romance, a religião oficial serve como justificativa para suprimir liberdades, punir dissidentes e moldar comportamentos, processo análogo ao que ocorre nessas comunidades reais, onde o poder armado se alia à imposição religiosa, resultando em perseguição, censura e apagamento de expressões culturais e espirituais diversas. Em regimes como o do Irã após a Revolução Islâmica de 1979, por exemplo, a imposição de leis baseadas em uma interpretação estrita da religião resultou em forte repressão às mulheres, censura à cultura ocidental e perseguição a opositores. Da mesma forma, em grupos extremistas como o Talibã, no Afeganistão, a religião é utilizada para justificar a retirada de direitos das mulheres, a destruição de

manifestações culturais e a punição brutal a quem desafia o sistema. Esses exemplos mostram como a religião, quando capturada por estruturas autoritárias, pode deixar de ser um espaço de espiritualidade e tornar-se um instrumento de controle, moldando comportamentos, restringindo liberdades e silenciando vozes dissidentes.

Nota-se, ademais, que *O Conto da Aia* constitui-se como uma crítica incisiva ao patriarcado, evidenciando como o fundamentalismo religioso pode ser mobilizado para justificar a opressão de gênero. A obra expõe mecanismos de sistematização, naturalização e legitimação da desigualdade, muitas vezes em nome da fé, da moral ou da ordem social, processos que tendem a ressurgir com força em contextos de crises institucionais, econômicas e identitárias. Ao explorar dispositivos de controle e dominação sobre os corpos femininos, Margaret Atwood alerta para os perigos da aliança entre religião, Estado e poder patriarcal, convidando o leitor a refletir sobre os limites da liberdade individual e os riscos da passividade diante da injustiça.

A partir dessa conexão, compreende-se por que um romance publicado em 1985 foi adaptado para a televisão em 2017, com grande repercussão. O século XXI testemunha o ressurgimento de discursos autoritários e conservadores sob a aparência de legitimidade democrática, por meio de lideranças como Donald Trump (Estados Unidos), Viktor Orbán (Hungria) e Jair Bolsonaro (Brasil). Esses governos, embora eleitos pelo voto, muitas vezes flertam com práticas de erosão institucional, ataques aos direitos civis às minorias, especialmente mulheres, populações LGBTQIA+ e adeptos de religiões não hegemônicas. Segundo Norris e Inglehart (2018), essas lideranças se valem de uma retórica populista para legitimar seus estilos de governança, promovendo valores autoritários que ameaçam as instituições democráticas de seus respectivos países. A consequência é uma política da exclusão, justificada, por exemplo, nas restrições à entrada de imigrantes, de refugiados ou na proibição de certas práticas religiosas, defendendo a intolerância, o racismo, a homofobia, a misoginia e a

xenofobia. Legitimam, desse modo, o discurso do ódio e, no limite, a morte daqueles que devem ser excluídos na condição de grupos minoritários. A adaptação de *O Conto da Aia* revela, assim, não só o caráter visionário da obra de Atwood, mas também sua pertinência como ferramenta crítica frente à atualidade.

Além de sua crítica ao autoritarismo político e religioso, *O Conto da Aia* também propõe uma reflexão profunda sobre os limites da resistência e os efeitos da dominação prolongada sobre o sujeito oprimido. Em Gilead, os corpos femininos são simultaneamente fonte de valor biológico e alvo de controle disciplinar, convertendo a maternidade em dever de Estado e a sexualidade em instrumento de punição. Nesse ponto, a narrativa de Atwood aproxima-se das análises de Foucault (2015), que discute como o poder moderno se exerce não apenas por meio da coerção física, mas sobretudo pela regulação minuciosa da vida, dos corpos e dos desejos.

A obra de Atwood dialoga com o conceito de “feminismo interseccional”, conforme desenvolvido por autoras como bell hooks (2018), ao denunciar que a opressão de gênero não pode ser dissociada de outros sistemas de dominação, como a religião institucionalizada, o autoritarismo político e a violência simbólica. Como afirma hooks (2018), o patriarcado nos ensina que as mulheres são subordinadas aos homens por natureza e, portanto, devem ser controladas, um discurso que, mesmo velado, segue sendo reproduzido em diferentes contextos culturais e políticos em pleno século XXI.

Aspecto fundamental da obra é sua complexa construção da linguagem e do silêncio. A imposição de vocabulários limitados, a censura à leitura e escrita, e a vigilância sobre os discursos cotidianos revelam como o controle do discurso é central para a manutenção da dominação. Nesse sentido, Atwood antecipa debates atuais sobre desinformação, manipulação simbólica e o apagamento de narrativas que desafiam a ordem dominante. Como afirma a própria autora, “nada do que está aqui foi inventado - tudo já aconteceu em algum momento da história” (Kesilman-Davin,

2024), o que reforça a proposta da distopia como espelho crítico da realidade histórica e social.

O Conto da Aia não apenas denuncia estruturas de opressão, mas também sugere que a memória, a escrita e o testemunho, ainda que precários, podem ser formas de resistência. O final do romance, ambíguo e aberto, não oferece uma redenção fácil, mas convida o leitor a assumir sua parte na construção da história e na defesa da liberdade. Assim, ao revisitar essa obra no presente, reconhecemos sua relevância contínua como alerta contra a naturalização da violência institucional e a passividade diante da perda de direitos fundamentais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura crítica de obras distópicas permite aos estudantes analisar os mecanismos de dominação e resistência presentes nas sociedades, bem como desenvolver competências como o pensamento crítico, a empatia, a análise social e a capacidade argumentativa. No contexto escolar, especialmente no trabalho interdisciplinar entre Sociologia e Literatura, essas obras tornam-se poderosos instrumentos pedagógicos ao dialogarem com as preocupações éticas, políticas e sociais que permeiam tanto os conteúdos curriculares quanto as exigências dos vestibulares.

Ao contrário da ficção científica tradicional, muitas distopias não imaginam sociedades completamente alternativas, mas amplificam estruturas já existentes, revelando o potencial destrutivo de ideologias autoritárias, discursos religiosos fundamentalistas ou sistemas econômicos excludentes. *O Conto da Aia*, por exemplo, expõe a instrumentalização da fé e do controle sobre os corpos femininos. 1984 denuncia o controle total do Estado sobre os indivíduos por meio da vigilância, da censura e da manipulação da verdade, nos levando a refletir sobre a vigilância digital, as fake news e o uso político da desinformação. *Admirável Mundo Novo* mostra uma sociedade aparentemente pacífica, mas alienada, dominada pelo consumo, pela medicalização e pela

ausência de reflexão crítica, nos levando a observar a dependência de tecnologias, o culto à produtividade e o excesso de medicamentos. *Laranja Mecânica* aborda o controle da liberdade individual por meio da reeducação forçada, levantando debates sobre violência, delinquência juvenil, punição e ética do controle estatal, temas ainda atuais diante de políticas de segurança pública e criminalização da pobreza. *Jogos Vorazes* evidencia uma sociedade desigual, em que a mídia e o espetáculo servem à dominação nos convidando a pensar sobre desigualdade social, exploração de jovens, manipulação midiática e o poder da resistência coletiva. *Fahrenheit 451*, por sua vez, combate a proibição da leitura e o apagamento da memória crítica, questionando os perigos do negacionismo, do obscurantismo e dos ataques à educação. Todas essas obras podem ser lidas sociologicamente como metáforas reflexivas da realidade contemporânea, revelando a persistência de desigualdades, opressões e disputas de poder.

A Sociologia desempenha papel central na formação cidadã dos estudantes e na sua preparação para o ENEM e os vestibulares, ao proporcionar ferramentas conceituais para interpretar textos literários, identificar processos sociais e problematizar discursos ideológicos. Além disso, o retorno de distopias escritas no século XX em novas adaptações do século XXI não é casual: revela um tempo em que antigos perigos ganham novas formas, e em que o conhecimento humanístico se mostra vital para resistir à naturalização de injustiças. Nesse contexto, o diálogo entre Sociologia e Literatura não apenas enriquece a leitura crítica, mas também fortalece a formação intelectual e ética dos jovens, que aprendem a reconhecer, analisar e questionar os discursos que moldam suas vidas e suas escolhas.

REFERÊNCIAS

BBC. **A expansão pelo Brasil dos traficantes que se veem como 'soldados de Jesus'**. 2 de janeiro de 2025. Disponível em: <<https://>

/www.bbc.com/portuguese/articles/ce8nwrp253jo>. Acesso em: 13 mai. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Sociologia. Brasília: MEC/SEB, 2006.

FANTÁSTICO. **Complexo de Israel: comunidades do RJ têm traficante que persegue quem não pratica sua religião; vídeo mostra freira sendo agredida**. 27/10/2024. Disponível em: <<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2024/10/27/complexo-de-israel-comunidades-do-rj-tem-trafficante-que-persegue-quem-nao-pratica-sua-religiao-video-mostra-freira-sendo-agredida.ghtml>>. Acesso em: 13 mai. 2025.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2015.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

KESILMAN-DAVIN, Elan. **‘The Handmaid’s Tale’ Is More Real Than You Think: Margaret Atwood used history as a precedente**. **Medium**. Oct 2, 2024. Disponível em: <<https://baos.pub/the-handmaids-tale-is-more-real-than-you-think-9af1a39aa1b1>>. Acesso em: 13 mai. 2025.

MOCELIN, Daniel Gustavo. Interdisciplinaridade. In: BODART, Cristiano das Neves. **O que aprender para ensinar Sociologia**. 1. ed. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2024.

NORRIS, Pippa; INGLEHART, Ronald. **Cultural backlash: Trump, Brexit, and the rise of authoritarian-populism**. New York: Cambridge University Press, 2018.

A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA CURRICULAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: UMA EXPERIÊNCIA DE LETRAMENTO

Monique Batista Carvalho

INTRODUÇÃO

A Educação é um direito garantido pela Constituição brasileira assinada em 1988. Sabemos que em nosso país existe um hiato entre o que está definido pela lei e o que acontece em nossa prática cotidiana. Desse aspecto, o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, um dos pilares que garantiria o gozo da cidadania plena, é sistematicamente dificultada a muitos brasileiros e, em especial, àqueles que por diferentes razões não concluíram sua trajetória escolar formal.

Desde a década de 1930 existem registros de projetos de educação voltados para a escolarização de trabalhadores adultos. Contudo, esses projetos possuem a interrupção como principal característica. Historicamente, as ações nessa modalidade são desenvolvidas por meio de programas, de campanhas e de projetos fragmentados, resultando em ações focais que não têm garantido o direito dos jovens e adultos à educação na perspectiva de sua universalização. A modalidade de educação para adolescente, jovens e adultos possui uma trajetória de intermitência no país (Xavier, 2019).

De acordo com os dados do Censo de 2022, 93% da população brasileira é alfabetizada, percentual que sobe para 97% no estado do Rio de Janeiro. Apesar dos avanços nos índices educacionais, o país ainda enfrenta profundas desigualdades no acesso e na permanência na educação formal. Essas desigualdades tornam-se mais evidentes quando comparamos as diferentes regiões do Brasil

ou analisamos os dados a partir de marcadores sociais como gênero, raça e faixa etária.

A análise por segmento revela que 42% da população brasileira não concluiu alguma das etapas da Educação Básica. No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, 25,6% da população tem nenhuma escolaridade ou não concluíram o Ensino Fundamental, enquanto 16,56% finalizaram o ensino fundamental, mas não completaram o ensino médio (IBGE, Censo Demográfico, 2022).

Por outro lado, os dados do Censo da Educação Básica de 2024 demonstram uma queda nas matrículas na Educação de Jovens e Adultos em relação ao ano anterior. O número de pessoas matriculadas foi de 2.391.319 em todo o país, com maior concentração na EJA de Ensino Fundamental. Dentre esses estudantes, 64% têm menos de 40 anos. As mulheres representam 57% das matrículas na faixa etária acima de 20 anos, e 79% dos matriculados na EJA no Ensino Fundamental e 73,6% no Ensino Médio se identificam como pretos ou pardos.

É importante destacar que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos cumpre funções que vão além da simples reposição da escolaridade formal. Ela possui especificidades próprias, que demandam atenção cuidadosa em sua formulação e execução. Com a aprovação da Lei 13.415/2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, a EJA — assim como o ensino noturno — foi mais uma vez relegada a um lugar secundário. Nesse contexto, torna-se urgente retomar o debate sobre a EJA, atribuindo-lhe a devida centralidade, com alocação adequada de recursos e profissionais preparados para atuar em seus diversos níveis.

É nesse cenário que se insere a experiência analisada neste artigo, desenvolvida entre 2023 e 2024 no âmbito do Proejai. O Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Proejai), do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ), foi criado em 2022 como um projeto-piloto destinado à oferta de educação para pessoas que, ao longo de sua trajetória escolar, enfrentaram interrupções ou barreiras de acesso à escolarização. Além de seu caráter formativo, o programa também se constituiu como um campo

de estágio curricular, tendo em vista a especificidade do CAP como unidade acadêmica da UERJ voltada tanto à educação básica quanto à formação de licenciandos da universidade.

O Proejai propôs a oferta de cursos no âmbito do Ensino Fundamental 1 com objetivo de alfabetizar e ampliar a escolarização; Ensino Fundamental 2 com objetivo de oferecer oportunidades diversificadas de estudos também com vistas ampliação da escolarização no segundo segmento do ensino fundamental; Ensino Médio propiciando o saber específico dessa etapa da Educação Básica e Pré-Vestibular Comunitário como contribuição ao acesso ao Ensino Superior. Como um projeto piloto realizado em um Instituto de Aplicação, foi possível desenvolver uma *práxis* na qual os professores coordenadores das disciplinas da Educação Básica estabelecessem seus currículos e seus planejamentos junto com os bolsistas licenciandos.

Em relação à Sociologia como disciplina curricular, os quatro professores de Sociologia se dividiram para atuar no Ensino Fundamental 1 e 2, Ensino Médio e Pré-vestibular. Nesse sentido, essa possibilidade de integrar o quadro do Proejai se configurou como uma oportunidade para desenvolver ações de ensino inovadora nesse campo assim como pesquisas que ampliaram a reflexão sobre práticas escolares nas diversas fases da vida.

O artigo aqui apresentado é o relato da experiência desenvolvida no âmbito da Sociologia no Ensino Fundamental 1 que seria equivalente aos primeiros anos no ensino regular. Ele está dividido em três seções que apresentam os caminhos trilhados para o desenvolvimento e atuação dos licenciandos junto aos estudantes matriculados no Proejai, além da introdução e das considerações finais.

1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DESAFIOS HISTÓRICOS E ATUAIS

A teoria social formulada por Pierre Bourdieu oferece importantes contribuições para a compreensão das desigualdades

educacionais no contexto das sociedades contemporâneas. Ao analisar o sistema de ensino como um dos principais mecanismos de reprodução das hierarquias sociais, Bourdieu destaca o papel da escola na manutenção da distribuição desigual do capital cultural entre as classes. A noção de *habitus* — concebida como a mediação entre as estruturas objetivas e as práticas cotidianas dos sujeitos — permite compreender como a escola legitima determinados comportamentos e disposições, reforçando padrões sociais já estabelecidos.

Portanto, olhar para a escola a partir de uma perspectiva estrutural, ou seja, considerando todas as outras instituições e práticas sociais que compõe a sociedade contemporânea, é parte indissociável do processo de investigação colocado na construção de uma agenda de pesquisa. Não é possível então desconsiderar o conjunto de indivíduos que constituem a escola enquanto instituição da sociedade e as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia que integram a formação humana e os processos educativos.

No interior dessa estrutura, as políticas voltadas a indivíduos que não conseguiram acessar ou concluir a Educação Básica na idade regular são historicamente marcadas por descontinuidade e por ações pontuais, muitas vezes desenvolvidas por instituições religiosas ou organizações do terceiro setor, por meio de programas de alfabetização (Haddad; Pierro, 2000).

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil se constituiu historicamente como uma modalidade marcada pela descontinuidade, pela fragilidade institucional e pela falta de políticas públicas permanentes. Desde as primeiras experiências voltadas à alfabetização de trabalhadores na década de 1930, passando pelas campanhas massivas dos anos 1940 e 1960, até as políticas mais estruturadas da virada do século, a EJA tem oscilado entre momentos de visibilidade política e fases de invisibilização e descaso. Essa trajetória intermitente evidencia a permanência de uma concepção compensatória da EJA, frequentemente tratada

como uma alternativa de segunda ordem, em vez de um direito pleno à educação ao longo da vida.

Sergio Haddad e Maria Claro Di Pierro (2000) em artigo publicado na Revista Brasileira de Educação realizaram um levantamento sobre as atividades relacionadas à educação de jovens e adultos no Brasil percorrendo um eixo temporal iniciado no período da colonização. Nessa época, a transmissão institucionalizada de saberes era conduzida por missões jesuíticas, que associavam à evangelização a normatização de comportamentos. Mesmo após a Proclamação da República, os índices de analfabetismo se mantinham extremamente elevados, chegando a atingir cerca de 70% da população, conforme dados do Censo de 1920.

Foi apenas a partir da década de 1940 que a EJA passou a se configurar como um problema educacional de maior visibilidade. Nesse período, foram implementadas iniciativas voltadas à alfabetização de adultos, como a criação, em 1947, do Serviço de Educação de Adultos no âmbito do Ministério da Educação, responsável por campanhas que buscavam ampliar a escolarização da população, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), considerada um marco da atuação da União em favor da educação de adolescentes e adultos.

Nos anos seguintes, especialmente durante a década de 1960, a educação popular ganhou força no país, impulsionada por movimentos sociais e culturais comprometidos com a transformação das estruturas de exclusão social. Nesse contexto, consolidou-se um paradigma pedagógico próprio para a Educação de Jovens e Adultos, tendo como principal referência o trabalho de Paulo Freire. Sua proposta, centrada no diálogo, na problematização da realidade e na valorização dos saberes populares, rompeu com modelos assistencialistas e prescritivos, afirmando a EJA como um espaço de emancipação e consciência crítica. Freire não apenas influenciou políticas públicas e práticas pedagógicas no Brasil e na América Latina, como também

construiu os fundamentos ético-políticos de uma educação comprometida com os direitos humanos e a transformação social.

Durante a ditadura militar, a educação de jovens e adultos foi assumida pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967, e passou a ser regulada legalmente por meio do Ensino Supletivo, instituído pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. A lógica da racionalização tecnocrática da alfabetização, nesse período, desarticulou iniciativas populares, promovendo uma abordagem instrumentalizada e voltada ao controle social.

A partir de 1985, com a redemocratização das instituições políticas e sociais, novas demandas educacionais emergiram, ampliando o campo para a experimentação e a inovação pedagógica na EJA. As práticas informadas pela pedagogia crítica e pela educação popular, que até então se desenvolviam de forma marginal ou clandestina em organizações civis e pastorais, passaram a ganhar espaço nas universidades públicas e a influenciar programas públicos e comunitários de alfabetização (Haddad; Piero, 2000).

O marco jurídico mais relevante desse período foi a Constituição Federal de 1988, que consagrou, no Artigo 208, o direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade do sujeito, estabelecendo a base legal para a ampliação e a consolidação da EJA como política de Estado.

A partir da década de 1990, ações voltadas à democratização do acesso à educação básica foram intensificadas, impulsionadas por marcos legais e diretrizes nacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996) e os compromissos assumidos em conferências internacionais. Nesse cenário, dois aspectos merecem destaque: a mudança no perfil etário do público atendido pela EJA e a emergência de um paradigma de educação continuada. Por um lado, houve um crescimento expressivo da presença de jovens que não conseguiram concluir a educação básica na idade regular; por outro, consolidou-se a compreensão de que outros espaços sociais — como movimentos sociais,

associações civis, meios de comunicação e redes digitais — também constituem espaços educativos e formadores de subjetividades.

No início dos anos 2000, o governo federal lançou o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), buscando articular a escolarização formal à formação técnico-profissional. O programa visava garantir a jovens e adultos o direito à conclusão da educação básica aliada a uma qualificação profissional, promovendo a integração social e produtiva desse público historicamente excluído. Apesar de seu potencial transformador, o PROEJA enfrentou dificuldades de implementação, especialmente no que se refere à articulação entre as redes de ensino, ao financiamento e à formação de professores para atuar na modalidade.

Entretanto, nas políticas mais recentes, a EJA voltou a ser colocada em segundo plano. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio, dedica apenas uma menção pontual à modalidade. Ainda que reconheça que os sujeitos da EJA demandam propostas pedagógicas específicas, a BNCC não apresenta diretrizes claras para a construção de currículos contextualizados, tampouco contempla a diversidade de trajetórias escolares e experiências de vida desses estudantes. Essa omissão revela uma concepção normativa e homogênea da educação básica, que ignora os processos de escolarização interrompidos, os tempos sociais diversos e as necessidades formativas específicas da população jovem e adulta.

Em sentido oposto à lógica excludente das políticas oficiais, o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ) implementou, em 2022, o Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Proejai), como um projeto-piloto voltado à oferta de educação básica para sujeitos que tiveram sua trajetória escolar interrompida. A proposta busca garantir o acesso à educação em sua integralidade, reconhecendo a multiplicidade de saberes e as especificidades dos estudantes da EJA. Além disso, o

programa possibilitou que docentes e licenciandos desenvolvessem novas experiências pedagógicas, como a oferta da disciplina de Sociologia no Ensino Fundamental I — iniciativa que será analisada na próxima seção.

2. SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Tendo como referência a Reforma do Ensino Médio (lei 13.415/2017) especialmente no que tange à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organizada em áreas de conhecimento e itinerários formativos buscamos refletir sobre o lugar da Sociologia na educação básica. A mudança promovida pelo Novo Ensino Médio por si só já se apresenta como um campo profícuo de estudos sobre o papel da Sociologia nesse novo cenário e que coloca luz na formação do docente dessa disciplina curricular.

Em um contexto em que professores e profissionais da educação precisaram lutar para manter a Sociologia como componente curricular obrigatório no Ensino Médio, o CAP-UERJ desenvolveu uma experiência inovadora ao incluir a Sociologia como componente curricular no PROEJAI.

Como nos ensinou Paulo Freire, entendemos que o processo educativo, especialmente a alfabetização de adultos, deve estar ancorado no contexto cultural dos educandos, partindo de suas experiências concretas e de seus saberes prévios. Como defende o autor, a educação deve promover a consciência crítica, ou seja, possibilitar ao educando a compreensão de seu lugar no mundo e das contradições que o atravessam, para que possa atuar de forma reflexiva e transformadora. O método freiriano propõe que o ensino parta do universo vocabular dos estudantes e tenha como objetivo a leitura do mundo antes da leitura da palavra (Freire, 1967).

Nesse sentido, a Sociologia como disciplina curricular na EJA também assume a tarefa de contribuir para a leitura crítica da realidade. Espera-se que os estudantes possam desenvolver habilidades de estranhamento e desnaturalização das estruturas sociais, políticas e culturais que conformam seu cotidiano. Como

defende Wright Mills (1960), a imaginação sociológica permite ao indivíduo compreender sua própria biografia a partir da articulação com os processos históricos mais amplos. Desenvolver essa habilidade significa oferecer instrumentos para que os estudantes compreendam que suas experiências não são isoladas, mas atravessadas por dinâmicas sociais coletivas.

Mais do que transmitir conceitos, o ensino de Sociologia deve buscar a contextualização da realidade vivida pelos estudantes com os conteúdos trabalhados em sala de aula. Essa articulação entre teoria e prática é o que confere ao ensino caráter emancipador. Como observa Sampaio (2024), a Sociologia na escola deve desenvolver o pensamento crítico e capacitar o educando a interpretar sua realidade de forma consciente e engajada, tornando-o capaz de compreender os desafios que enfrenta como sujeito social.

Foi com base nesse entendimento que iniciamos o planejamento das atividades da disciplina no PROEJAI, voltadas aos estudantes do Ensino Fundamental I, cuja experiência será detalhada na próxima seção.

3. O LETRAMENTO SOCIOLÓGICO NA EJA: EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Iniciamos as atividades do projeto com a seleção dos bolsistas que integrariam a equipe de Sociologia. Os critérios definidos exigiam que fossem licenciandos em Ciências Sociais e que já tivessem cursado, ao menos, uma disciplina relacionada à Educação. Foram selecionados cinco estudantes¹, com os quais construímos nosso primeiro planejamento coletivo.

Naquele momento, os estudantes do Proejai ainda estavam em fase de inscrição, o que nos levou a elaborar um plano mais amplo

¹ Gostaria de agradecer aos licenciandos Amanda Alves dos Santos Lima; Gabriel Teixeira Silveira; Juliana Izidoro Alves; Luis Filipe de Sousa Macedo; Matheus Rodrigues Paes Cavalcante pela parceria durante esses dois anos de Proejai.

e flexível, cuja linha condutora inicial foi a temática do trabalho. A ideia era construir uma base que nos permitisse desenvolver conteúdos fundamentais da Sociologia, conforme o perfil e as necessidades do grupo. Como competências centrais, definimos: compreender conceitos sociológicos básicos como indivíduo, sociedade, trabalho e cultura; expressar-se oralmente e por escrito com clareza e coerência; identificar problemas sociais e refletir sobre suas causas e consequências; interpretar textos, documentos e recursos audiovisuais; desenvolver o pensamento crítico e reflexivo sobre a sociedade; refletir sobre os impactos das ações humanas na sociedade e no meio ambiente; relacionar questões sociais e ambientais locais com problemas globais; utilizar recursos tecnológicos para pesquisa e produção de materiais; avaliar criticamente fontes de informação online e discernir entre informações confiáveis e desinformação.

A partir dessas competências, formulamos nossos objetivos, estratégias e atividades didáticas. Desde o início do projeto, trabalhamos com um grupo diverso de estudantes que têm em comum a pouca fluência na leitura e na escrita formais. Trata-se de pessoas que não concluíram o primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) ou que não possuíam a documentação necessária para comprovar esse percurso. As atividades de Sociologia foram, portanto, direcionadas à ampliação do letramento em sentido amplo, compreendendo múltiplas linguagens como imagem, poesia, música, oralidade e produções visuais.

Buscamos, junto aos participantes, construir conhecimento sobre a vida social, articulando a teoria sociológica às suas vivências e experiências cotidianas. Optamos por desenvolver os conteúdos a partir de temas geradores, estratégia que nos permitiu trabalhar conceitos sociológicos sem dissociá-los da realidade concreta dos educandos. Nosso objetivo era também favorecer a expressão oral e escrita dos participantes, incentivando sua capacidade de argumentação, escuta, interpretação de textos e produção de sentidos a partir de diferentes suportes discursivos.

Um dos nossos maiores desafios, no início, foi encontrar metodologias que concilhassem o desenvolvimento do letramento com a introdução de conceitos sociológicos fundamentais. Com o tempo, fomos experimentando abordagens e ajustando caminhos. No primeiro ano, organizamos o planejamento em torno da temática do trabalho e introduzimos os clássicos da Sociologia — Marx, Weber e Durkheim — por meio de seus conceitos fundamentais, como fato social, relações sociais, cultura e alienação do trabalho, sempre contextualizando com a realidade brasileira marcada pela colonização e pelo escravismo.

Em 2024, com a diminuição da carga horária e a concentração das aulas em um único dia na semana, optamos por uma abordagem temática mais ampla e atual, trabalhando com questões como gênero, povos originários, meio ambiente, amor e festas populares. Essa organização permitiu maior imersão nos temas e promoveu debates ricos, favorecendo a compreensão crítica dos fenômenos sociais contemporâneos.

Como experiência pioneira, o projeto teve como objetivo central desenvolver metodologias inovadoras e sensíveis às especificidades dos sujeitos da EJA, ao mesmo tempo em que contribuiu para a formação docente dos licenciandos em Ciências Sociais. Para isso, foi produzido um acervo de materiais composto por textos selecionados, apresentações em slides, imagens e atividades escritas adaptadas ao perfil da turma.

É fundamental destacar o protagonismo dos bolsistas nesse processo. No cotidiano do projeto, são eles que conduzem as aulas, assumem a mediação pedagógica, elaboram os materiais e avaliam continuamente a prática. O envolvimento ativo dos licenciandos proporcionou uma experiência formativa intensa, tanto para os estudantes quanto para os futuros professores.

Durante a atividade de avaliação formativa realizada com os bolsistas, colhemos relatos que expressam não apenas os aprendizados pedagógicos, mas também o envolvimento afetivo, político e profissional com o projeto. A seguir, destacamos algumas dessas vozes:

“Foi uma experiência maravilhosa pra mim tanto quanto aluna da graduação, tanto como pessoa. Me fez enxergar a educação de uma forma completamente diferente e me abriu muitas possibilidades. A educação é transformadora e emancipadora e poder fazer parte de tudo isso na vida dos alunos do projeto foi muito gratificante e emocionante, agradeço muito por todo o tempo no projeto e por toda a vivência que ele me trouxe” (Amanda Alves dos Santos Lima).

“Acredito que o Proejai exerceu um impacto extremamente positivo na minha formação como professor. A experiência em sala de aula foi desenvolvida com um público de alunos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), composto majoritariamente por pessoas mais velhas que não tiveram a oportunidade de estudar na juventude, muitas vezes devido à necessidade de trabalhar para garantir sua sobrevivência. Nesse momento de retorno à escola, esses alunos buscavam, sobretudo, alfabetizar-se por diferentes razões e motivos, como aprender a usar o celular e ingressar na universidade e vivenciar a experiência de sala de aula. Por meio das aulas e com o auxílio dos próprios estudantes, aprendi a relacionar o ensino de sociologia com questões pertinentes às suas vivências, aos desafios cotidianos que enfrentam e aos saberes que trazem consigo” (Gabriel Teixeira Silveira).

“Foi incrível! Acredito que na área da Sociologia foi um grande desafio trazer conteúdo para nível fundamental, mas foi um ambiente de muita troca e entender um pouco da vivência dos alunos também nos possibilitou avançar nas aulas. Participar desse projeto sendo uma jovem de periferia é uma honra, porque onde as condições de ensino são precárias, estar em ambientes como o PROEJAI cria esperança. O programa é de extrema importância para a formação acadêmica, mas também tem um grande valor social, dando oportunidade de uma educação de qualidade” (Juliana Izidoro Alves).

“O Proejai é um programa fundamental para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos bolsistas, pois proporciona uma experiência prática dentro das salas de aula. Este projeto se destaca por abrir oportunidades principalmente para alunos que estudam no turno noturno, pois muitos têm dificuldades em conseguir estágios, devido trabalharem no horário comercial. É um programa indispensável para os cursos de licenciatura, já que oferece aos estudantes da UERJ a chance de vivenciar a prática pedagógica e, ao mesmo tempo, enriquecer o currículo, o que aumenta suas chances de conseguir estágios em outras instituições” (Luís Filipe de Sousa Macedo).

“A participação no PROEJAI em 2024 teve um impacto significativo em minha compreensão sobre o papel do professor em sala de aula. A experiência prática com os alunos proporcionou um aprendizado prático que complementou minha formação teórica. Essa vivência também desenvolveu em mim habilidades psicológicas importantes para adaptação às diferentes realidades pedagógicas de cada aluno/a, permitindo oferecer um ensino mais especializado e adequado às necessidades individuais de cada sujeito. O PROEJAI também reforçou minha visão sobre a docência como uma profissão digna e essencial.” (Matheus Rodrigues Paes Cavalcante).

Esses relatos evidenciam que o Proejai não apenas contribui para o desenvolvimento das habilidades docentes e para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às realidades sociais, como também desperta nos licenciandos um senso ético e político da docência. Essa formação ampliada, que articula saber, fazer e sentir, é um dos maiores potenciais da extensão universitária como espaço de formação crítica.

A introdução do pensamento sociológico no Ensino Fundamental I, ainda que fora dos parâmetros tradicionais da organização curricular, demonstrou-se extremamente eficaz. Foi possível perceber avanços significativos nas habilidades de leitura e escrita dos participantes, bem como mudanças no modo como se expressam e compreendem a realidade. Os relatos em sala revelam sinais de desnaturalização de percepções do senso comum, especialmente em relação a temas como classe social, gênero e raça. Acreditamos que esse processo tem contribuído para o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia intelectual, reafirmando o papel da Sociologia na formação cidadã e na construção de sentidos sobre a vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada neste artigo reafirma a importância da Educação de Jovens e Adultos como direito fundamental e como campo fértil para a construção de práticas pedagógicas

comprometidas com a justiça social, a valorização dos saberes populares e a formação crítica dos sujeitos. Em um cenário de invisibilização da EJA nas políticas educacionais, iniciativas como o Proejai demonstram a potência transformadora da escola pública, da extensão universitária e da prática docente comprometida com a realidade dos estudantes.

A inserção da disciplina de Sociologia no Ensino Fundamental I, dentro de um programa voltado a jovens, adultos e idosos, mostrou que é possível construir espaços de letramento e reflexão crítica mesmo em etapas iniciais da escolarização. A abordagem sensível às experiências dos estudantes e a articulação entre vivência e teoria permitiram o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e pensamento crítico, promovendo a desnaturalização de percepções e o fortalecimento da consciência social.

Do ponto de vista da formação docente, o envolvimento dos licenciandos na construção, mediação e avaliação das práticas foi central. Seus relatos evidenciam que a participação em projetos como o Proejai amplia horizontes, desafia concepções prévias sobre o ensinar e forma educadores mais conscientes, éticos e preparados para lidar com a complexidade da educação pública brasileira.

Mais do que relatar uma experiência, este artigo aponta caminhos possíveis para repensar a EJA como um espaço legítimo de formação integral, onde o conhecimento se articula com a vida, e onde ensinar e aprender são atos inseparáveis de escuta, respeito e compromisso com a transformação social.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Reprodução cultural e reprodução social**. In: A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. Estrutura, habitus e prática. In: **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **O ofício do sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia.** Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CORREIA, E.S. **Colégios de aplicação pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro.** Rev. Eletrônica Pesquiseduca, ISSN: 2177-1626, v. 09, n. 17, p. 116-129. jan.-abr.2017.

FAGUNDES, T.B. Os conceitos de professor-pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 65, abr.-jun., 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ. [online]**, n. 14, pp. 108-130, 2000.

HENRIQUE, A. L. S. O PROEJA e a reforma do ensino médio (lei n. 13.415/2017). **HOLOS**, Natal, ano 34, v. 3, p. 289-302, set. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022: resultados da amostra – Educação.** Rio

de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br>. Acesso em: maio 2025.

MEUCCI, Simone; BEZERRA, Rafael Ginane. Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 87-101, jan./jun. 2014.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Projeja: Entre desafios e possibilidades. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 114-129, maio 2012.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **O impacto da BNCC no ensino de Sociologia para o Ensino Médio: o retrocesso mediante as OCN**. In: Anais do 45º Encontro Anual da ANPOCS. Brasília, 2021.

SAMPAIO, Thiago Henrique. O Ensino da Sociologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Ar@cne. **Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de diciembre de 2024, vol. XXVIII, n. 297. DOI: <http://doi.org/10.1344/ara2024.297.44805>.

XAVIER, C. F. História e historiografia da educação de jovens e adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, 19, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e068>.

XAVIER, C. F. História e historiografia da educação de jovens e adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, 19, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e068>.

DIÁLOGOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: RACISMO AMBIENTAL E SAMBA COMO POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS¹

Andressa Elisa Lacerda
Vinícius Silva de Moraes

INTRODUÇÃO

O presente texto é fruto de um diálogo produzido em uma atividade realizada no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, na ocasião da Semana de Formação do Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (PROEJAICAp-UERJ), em dezembro de 2024.

A roda de conversa teve como objetivo central possibilitar um debate que ampliasse a compreensão sobre o conceito de racismo ambiental, destacando possibilidades de como ele se manifesta nas desigualdades socioambientais que impactam, sobretudo, as populações negras, indígenas e periféricas.

Neste contexto, a proposta da roda de conversa buscou, ao mesmo tempo, compreender o samba como uma ferramenta pedagógica que desmistifica a “democracia racial”. Durante a atividade, foi promovida uma conversa reflexiva e dialógica com os participantes (professores da Educação Básica, do Ensino Superior e cursistas do PROEJAICAp-UERJ), abordando estratégias pedagógicas e abordagens interdisciplinares que possam integrar essa temática ao cotidiano escolar. A proposta foi a de refletir e fomentar práticas educativas que valorizam a justiça social, ambiental e a identidade africana, contribuindo, dessa

¹ <https://doi.org/10.51795/978652652290585101>

forma, para a construção de um ensino de humanidades comprometido com a equidade racial e com a criticidade.

Os diálogos tiveram como foco, nesse sentido, oferecer subsídios teóricos e práticos para docentes – e futuros professores e professoras – da Educação Básica desenvolverem um ensino antirracista, capaz de sensibilizar os alunos e prepará-los para agir frente às desigualdades socioambientais e suas implicações ética e cidadã.

1. SOBRE O RACISMO AMBIENTAL

O Racismo Ambiental é um conceito que permite problematizar as formas de discriminações raciais que se materializam no tecido socioespacial, destacando como as desigualdades ambientais afetam de forma diferenciada a sociedade. Por meio dele, é possível identificar e refletir sobre como diferentes camadas da sociedade são impactadas pelas consequências prejudiciais de ações humanas nocivas, como a poluição do ar, a contaminação dos recursos hídricos, o descarte inadequado de resíduos sólidos, a poluição do solo, o despejo irregular de efluentes industriais e a degradação ambiental em geral (Santana et al., 2024).

O conceito aborda a distribuição desigual dos impactos ambientais negativos, que afetam de forma desproporcional as comunidades marginalizadas, especialmente aquelas de baixa renda, minorias raciais e povos indígenas. Essas comunidades geralmente se encontram em áreas mais expostas a riscos ambientais, como aterros sanitários, indústrias poluentes e regiões propensas a desastres naturais. Isso resulta em sérios danos à sua saúde, qualidade de vida e bem-estar.

Mas, onde esse conceito foi inicialmente aplicado? Os movimentos contra o racismo ambiental emergiram principalmente em países onde comunidades marginalizadas e minorias sofrem desproporcionalmente com questões ambientais.

Esses movimentos surgiram na década de 1980 como uma resposta às injustiças socioambientais enfrentadas pelas populações mais vulneráveis.

O movimento de Justiça Ambiental surgiu na década de 1980 como uma resposta à colocação de resíduos perigosos em ou perto de comunidades de cor [pretos, latinos e povos originários] nos Estados Unidos. O termo “racismo ambiental” entrou em uso generalizado depois que o Reverendo Benjamin Chavis o usou para discutir os resultados de Resíduos Tóxicos e Raça nos Estados Unidos, um estudo nacional de colocação de resíduos perigosos que a United Church of Christ publicou em 1987 (Zimring, 2015, p. 12).

O conceito de Racismo Ambiental emergiu nos Estados Unidos durante a década de 1980, tendo como foco as desigualdades socioambientais vivenciadas por comunidades negras, latinas e povos originários. Esse conceito foi inicialmente formulado no contexto do Movimento pela Justiça Ambiental (Environmental Justice Movement), que ganhou visibilidade com o emblemático caso de Warren County, na Carolina do Norte. Em 1982, moradores majoritariamente afro-americanos protestaram contra a instalação de um aterro de resíduos tóxicos em sua comunidade, mobilização que ficou conhecida como um marco na luta contra o racismo ambiental naquele país (Bullard, 1990).

Robert D. Bullard, considerado como uma grande referência do tema sobre justiça ambiental, destaca que o racismo ambiental se manifesta quando comunidades racializadas e economicamente marginalizadas são desproporcionalmente expostas a riscos ambientais, enquanto têm pouco ou nenhum poder político para resistir a essas decisões (Bullard, 2000).

Na Geografia crítica, autores como Milton Santos (2000) e Rogério Haesbaert (2004) reforçam que o espaço geográfico é um produto das relações sociais, sendo, portanto, atravessado por lógicas de poder e desigualdade. Dessa forma, o racismo ambiental pode ser compreendido também como uma forma de produção desigual do espaço, na qual determinados grupos sociais são

sistematicamente excluídos dos benefícios ambientais e concentrados nas áreas de maior risco e degradação.

Segundo Haesbaert (2004):

O mito da desterritorialização é o mito dos que imaginam que o homem pode viver sem território, que a sociedade pode existir sem territorialidade, como se o movimento de destruição de territórios não fosse sempre, de algum modo, sua reconstrução em novas bases (p. 16).

Essa passagem destaca a visão do autor sobre a inseparabilidade entre o ser humano e o território, enfatizando que, mesmo em contextos de deslocamento ou perda territorial, há uma tendência à reterritorialização. Essa perspectiva é especialmente relevante ao abordar o racismo ambiental, pois comunidades marginalizadas frequentemente enfrentam processos de desterritorialização forçada, sendo posteriormente compelidas a reconstruir seus territórios em condições adversas.

Portanto, o caso de Warren County não é apenas um episódio isolado, mas revela uma lógica estrutural de injustiça espacial e ambiental que atravessa diversos contextos geográficos. A partir dessa base, consolidou-se uma abordagem crítica que relaciona meio ambiente, território e justiça social, contribuindo para a formulação de políticas e práticas mais equitativas.

No Brasil, essas manifestações do racismo ambiental também são evidentes. A configuração socioespacial das grandes cidades revela padrões históricos de segregação e desigualdade que afetam, de maneira desproporcional, populações negras e pobres. Basta observar as paisagens urbanas das metrópoles brasileiras para identificar os efeitos da exclusão socioambiental. No caso da cidade do Rio de Janeiro, o racismo ambiental se manifesta de forma explícita nas condições de vida das comunidades periféricas e de baixa renda — compostas majoritariamente por pessoas pretas e pardas — que convivem com altos índices de vulnerabilidade socioambiental, como a ausência de saneamento básico, risco de

deslizamentos, enchentes, exposição à poluição, proliferação de doenças e sensações térmicas superiores ao restante da cidade.

Segundo Acsehrad (2004), o racismo ambiental no Brasil deve ser compreendido como um processo estrutural em que determinadas populações são sistematicamente expostas a riscos ambientais em razão de sua posição social, étnico-racial e territorial. De acordo com o autor:

Complementarmente, entende-se por injustiça ambiental a condição de existência coletiva própria a sociedades desiguais, onde operam mecanismos sociopolíticos que destinam a maior carga dos danos ambientais a grupos menos favorecidos, seja por sua condição étnica, racial ou de classe” (Acsehrad, 2004, p. 9).

A produção desigual do espaço urbano no Brasil é resultado de um processo histórico e estrutural que articula exclusão social, racial e econômica. Carlos Vainer (2000) conceitua essa dinâmica ao se referir aos “lugares do descartável”, ou seja, territórios onde habitam populações consideradas invisíveis ou desvalorizadas pelo poder público e pelo mercado. Esses espaços, frequentemente ocupados por comunidades negras, indígenas e pobres, são alvo de negligência estatal e de intervenções urbanas que priorizam a lógica de valorização fundiária em detrimento das necessidades básicas da população. Neles, observa-se uma atuação seletiva do Estado, que regula e ordena o território de forma a manter a segregação e a vulnerabilização de determinados grupos sociais.

Milton Santos (1996) aprofunda a crítica ao destacar que a urbanização no Brasil não ocorre de maneira homogênea ou democrática, mas sim a partir de uma lógica excludente que reforça a concentração de recursos, serviços e infraestrutura em determinados setores da cidade. A cidade, como produto das relações sociais, espelha as desigualdades históricas de raça e classe, sendo constantemente reconfigurada por interesses que reproduzem a marginalização de populações inteiras. Essa urbanização seletiva evidencia como o espaço geográfico não é neutro, mas construído por relações de poder que determinam

quem tem acesso aos bens urbanos e quem é relegado às zonas de risco e precariedade. A articulação entre os conceitos de Vainer e Santos, portanto, contribui para compreender o racismo ambiental como parte de uma lógica maior de injustiça socioespacial.

Nesse contexto, o racismo ambiental nas cidades brasileiras, como no caso do Rio de Janeiro, é expressão de um projeto histórico de cidade que privilegia determinadas classes e grupos raciais em detrimento de outros, refletindo uma profunda injustiça socioespacial.

2. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CONTEXTO DO RACISMO AMBIENTAL

Ao abordar criticamente a questão racial com jovens, adultos e idosos, abriu-se a possibilidade de aprofundar a compreensão sobre as múltiplas formas pelas quais o racismo opera nas estruturas sociais e territoriais brasileiras.

O diálogo permitiu evidenciar que o racismo não se restringe somente aos atos individuais de discriminação, mas que também se manifesta de forma sistêmica, atravessando instituições, políticas públicas e a produção do espaço urbano. Nessa perspectiva, a escuta ativa e a troca de experiências revelaram vivências cotidianas de desigualdade racial, ao mesmo tempo em que fortaleceram uma consciência coletiva sobre os mecanismos históricos de exclusão.

O samba – especialmente nas suas expressões narrativas como os sambas-enredos – emergiu como uma poderosa ferramenta de memória social e resistência. Com base em uma tradição de história oral, o samba tem sido um canal privilegiado de denúncia das injustiças sociais e de afirmação identitária das populações negras e periféricas. Ao ecoar as vozes silenciadas pelas versões oficiais da história, o samba constrói pontes entre o passado e o presente, conectando territórios distintos por experiências comuns de opressão e luta.

Assim, discutir o samba com os participantes não apenas enriqueceu o debate sobre o racismo, mas também reafirmou seu papel enquanto dispositivo cultural e político de leitura crítica da realidade brasileira. Como aponta Spirito Santo:

(...) o samba é negro africano – e não há mito ou ‘mistério’ escapista que possa negar isto – mas o é, muito mais porque os africanos que para cá vieram, foram mantidos apartados do resto da sociedade por muito tempo, por conta da escravidão e, posteriormente pelo racismo renitente que se mantém ativo ainda entre nós até hoje.[...] O samba é portanto uma entidade cultural complexa, porque as coisas que estão no nosso mundo brasileiro – estas que precisamos aprender – ainda o são.[...] (2016, p. 42).

O samba, como gênero musical que representa a parte mais expressiva da cultura popular no Rio de Janeiro, cresceu junto com o projeto de cidade, sendo feito pela população a qual possuía uma profunda relação afrodiaspórica e interatlântica. Gerado nos meandros da formação da cidade, como quintais, favelas, meios de transporte, feiras entre outros, o samba se constituiu quase que junto com a elaboração das festas do carnaval, se tornando uma atividade para além de quatro dias no calendário. Como aponta Spirito Santo “*o samba não é só isto que se vê, é um pouco mais*” (2016, p. 371).

Desde o início entre os lundus, maxixes, marchinhas e até o que viemos a conhecer como samba no Rio de Janeiro desde a Pequena África de Heitor dos Prazeres, no Estácio de Ismael Silva, em Oswaldo Cruz com Paulo da Portela, e na Mangueira, o samba foi caminhando pela periferia e intensificando o desafio de projetar o futuro sem esquecer o passado.

Na Vila Isabel de Noel Rosa, entre a Mangueira e a Serra do Grajaú - Jacarepaguá. Noel fazia história com o samba dos “Três apitos” que indicava a rotina da fábrica de tecidos Confiança em Vila Isabel (1933). O samba ressaltava o encantamento do sambista com uma trabalhadora da fábrica, tornou-se referência aos trabalhadores com o bairro que possui uma efervescente vocação para moradia e vida boemia dos atentos sambistas que cantam a cidade.

Outra música muito conhecida de autoria de Paquito e Gentil já denunciava o problema da falta de água. Conhecida pela voz da intérprete Emilinha Borba, a canção “Tomara que chova”, exaltava pedidos por água na cidade que historicamente recebe nome de rio, mas desde a sua fundação não consegue abastecer seus habitantes de forma homogênea.

*Tomara que chova
Três dias sem parar
Tomara que chova
Três dias sem parar*

*A minha grande mágoa
É lá em casa
Não ter água
Eu preciso me lavar*

*De promessa eu ando cheio
Quando eu conto a minha vida
Ninguém quer acreditar
Trabalho não me cansa
O que cansa é pensar
Que lá em casa não tem água
Nem pra cozinhar[...]*

Um outro tema muito abordado como crítica social pelos sambistas é a questão da moradia, a canção “Daqui não saio daqui ninguém me tira”, com autoria de Paquito e Gentil (1949) que ganhou repercussão com Doris Monteiro, já trazia a problemática da moradia na cidade aponta um século de denúncias mesmo que em sátira ou crônicas do cotidiano a se repetir até os dias de hoje.

*Daqui não saio
Daqui ninguém me tira
Daqui não saio
Daqui ninguém me tira*

*Onde é que eu vou morar?
O senhor tem paciência de esperar
Ainda mais com quatro filhos
Onde é que vou morar?*

Com o passar do tempo, a construção dos espaços destinados a escolas de samba, a cristalização dos blocos de carnavais como política pública da cidade permitiu que esse gênero musical e seus festejos estabeleçam a resistência histórica de um povo marginalizado, e atingido pela ausência de políticas, reconhecimento social e cuidado com a saúde da população. Logo, desde o início do Século XX, o samba e o carnaval se transformaram como referência as questões sociais.

Importante relembrar os emblemáticos sambas-enredo que trouxeram as temáticas recentemente para a Sapucaí, em 2017 quando a Portela levou uma alegoria para avenida denunciando o desastre ambiental que arrasou a cidade de Brumadinho provocando mortes, deslocamento da população indígena e quilombola.

Em 2024, o samba-enredo do Salgueiro, intitulado Hatukara, levou aos palcos uma denúncia poderosa sobre a tragédia enfrentada pelo povo Yanomami. Através dessa performance, o Salgueiro não só trouxe à tona a difícil realidade dessa comunidade, mas também expôs de maneira contundente os mais de 500 anos de genocídio que os povos indígenas vêm sofrendo.

Imagem 1: Alegoria “Um rio que era Doce” - foto de Roberto Moreyra/Agência O Globo



Fonte: Agencia o Globo, disponível em:

<https://blogs.oglobo.globo.com/repinique/post/campea-em-2017-com-alegoria-sobre-crime-ambiental-em-mariana-portela-se-solidariza-com-brumadinho.html>.

Acesso em: 20 maio 2025.

O enredo foi um chamado urgente para que o mundo reconhecesse e refletisse sobre as injustiças históricas e os desafios contemporâneos enfrentados pelas populações indígenas, revelando ao grande público uma luta que, infelizmente, ainda perdura.

“Você diz lembrar do povo Yanomami

Em 19 de abril

Mas nem sabe o meu nome e sorriu da minha fome

Quando o medo me partiu

Você quer me ouvir cantar em Yanomami

Pra postar no seu perfil

Entre aspas e negrito, o meu choro, o meu grito

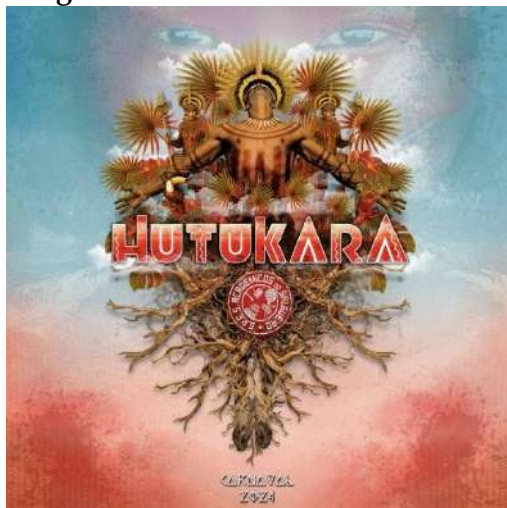
Nem a pau, Brasil”

Com uma audiência impressionante de 90 mil pessoas, além da cobertura das principais redes de comunicação, tanto nacionais

quanto internacionais, o evento realizado na Apoteose ofereceu uma experiência única aos seus participantes.

O espetáculo não apenas destacou a importância das questões indígenas, mas também propôs uma reflexão profunda sobre o cenário atual, amplificado pela constante presença das redes sociais. Através dessa abordagem, o evento buscou engajar os presentes e espectadores de uma forma crítica, trazendo à tona discussões essenciais sobre a realidade indígena e suas representações na sociedade contemporânea.

Imagem 2: Salgueiro destaca o Povo Yanomami na Sapucaí



Fonte: <https://oeco.org.br/salada-verde/povo-yanomami-e-tema-de-enredo-do-salgueiro-no-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 20 maio 2025.

Outra estratégia adotada foi a apresentação do *Mapa de Conflitos e Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil* (Portal Mapa de Conflitos e Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil), uma importante ferramenta desenvolvida pela Fiocruz e disponível online. Esse mapeamento tem como objetivo dar melhor visibilidade para as situações em que populações são impactadas por injustiças ambientais que afetam diretamente sua saúde e seus direitos. Atualizado constantemente, o mapa reúne relatos de comunidades de todo o país, evidenciando como as condições ambientais

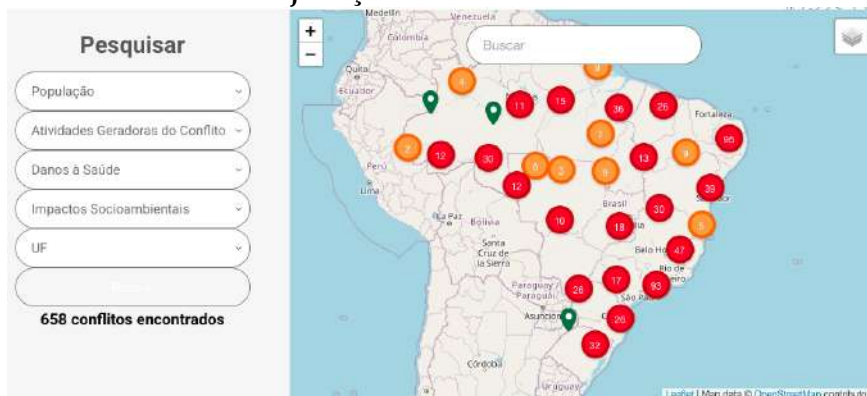
precárias estão relacionadas a problemas de saúde pública, e reforçando a importância da luta pela garantia dos direitos humanos fundamentais e pela justiça socioambiental.

De acordo com Porto e Rocha, esse mapeamento é fundamental atualmente pois:

Se trata de una investigación que busca, esencialmente, identificar, sistematizar y hacer públicos los conflictos ambientales de luchas contra las injusticias y el racismo ambiental en los territorios donde fueron, están o serán implementados diferentes proyectos económicos y políticas gubernamentales. Tales proyectos y políticas a menudo terminan por impactar, discriminar y vulnerabilizar a personas, pueblos y comunidades que viven y trabajan en esas áreas, y caracterizan la distribución desigual de beneficios y cargas que marcan situaciones de injusticia ambiental (2018, p. 195).

A investigação que resulta na produção do mapeamento busca identificar, organizar e tornar públicos os conflitos ambientais decorrentes de lutas contra injustiças e o racismo ambiental em territórios marcados pela presença de projetos econômicos e políticas governamentais. Essas iniciativas, em essência, geram impactos negativos sobre pessoas, povos e comunidades que habitam e trabalham nesses espaços, acentuando desigualdades e vulnerabilidades. A distribuição desigual dos benefícios e dos danos provocados por tais intervenções caracteriza situações de injustiça ambiental, evidenciando como determinados grupos são sistematicamente desfavorecidos.

Imagem 3: potencialidade de pesquisa a partir do Mapa de Conflitos e Injustiça Ambiental e Saúde no Brasil



Fonte: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/>. Acesso em: 11 maio de 2025.

Dessa forma, compreendemos que essa conexão é fundamental para a construção de uma educação antirracista, uma vez que o carnaval, como manifestação cultural de alcance mundial, se configura como uma agenda anual potente para promover o debate sobre os problemas sociais que enfrentamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma roda de conversa realizada no âmbito do PROEJAICAp-UERJ, espaço que revelou grande potência coletiva entre os participantes, surgiram reflexões profundas sobre como questões ambientais estão intrinsecamente ligadas ao processo de reprodução de desigualdades raciais e espaciais, especialmente em contextos urbanos como no caso do Rio de Janeiro. O significativo engajamento dos participantes da atividade, na ocasião, mostrou que o tema mobiliza vivências concretas e urgentes, sendo amplamente reconhecido por quem vive cotidianamente os efeitos da exclusão ambiental.

Durante a roda de conversa, todos os participantes relataram experiências pessoais e comunitárias que exemplificam o racismo ambiental em nossos cotidianos – desde o despejo de resíduos de

esgoto tóxicos em áreas periféricas da cidade, até o abandono dos mais diversos serviços públicos essenciais em territórios de maioria negra. Esses relatos evidenciaram que o racismo ambiental não é um fenômeno distante ou teórico, mas parte integrante da realidade brasileira, afetando diretamente o direito à cidade, à saúde e à dignidade.

Um dos aspectos mais ricos da discussão, e que gerou maior envolvimento entre os participantes da atividade, foi o uso do samba como instrumento de análise e denúncia. Diversos sambas-enredos foram mencionados como fontes de memória coletiva, resistência e consciência racial, contribuindo para a compreensão das desigualdades sociais e espaciais. Os participantes identificaram nas letras do samba uma forma de narrar a história do povo negro e das periferias, além de uma ferramenta para pensar criticamente o território e as estruturas de poder que o moldam.

A plataforma Mapa de Conflitos envolvendo Injustiça Ambiental e Saúde, desenvolvida pela Fiocruz, foi destacada durante a roda de conversa como um instrumento estratégico na luta contra a invisibilização dos territórios e populações atingidas por conflitos ambientais no Brasil. Ao reunir dados sobre denúncias de contaminação, degradação ambiental e violações de direitos, essa ferramenta permite mapear os impactos socioambientais de forma territorializada, evidenciando como os danos recaem de maneira desproporcional sobre populações historicamente vulnerabilizadas – especialmente comunidades negras, indígenas, quilombolas e periféricas.

Nesse sentido, o Mapa de Conflitos se estabelece como uma ferramenta fundamental para dar visibilidade a disputas socioambientais frequentemente invisibilizadas. Ao reunir relatos, dados e análises sobre conflitos em diferentes territórios, ele promove a denúncia sistematizada das violações de direitos, contribuindo para a construção de um conhecimento crítico e coletivo sobre os processos de injustiça que atravessam o país.

Além disso, o Mapa fortalece a atuação política de comunidades e movimentos sociais, ao oferecer subsídios que podem ser utilizados em processos de mobilização, articulação e incidência junto ao poder público. Sua capacidade de conectar diferentes lutas locais e evidenciar padrões estruturais de opressão permite a construção de estratégias mais amplas de resistência e transformação social.

A roda de conversa evidenciou, ainda, a potência dos espaços coletivos de escuta e diálogo, que funcionam como catalisadores de articulações comunitárias e de processos de resistência, como é o caso do PROEJAI-CAP-UERJ. Em contextos marcados por múltiplas desigualdades, o encontro entre saberes diversos – acadêmicos, populares e territoriais – permite a construção de alternativas concretas frente ao racismo ambiental. Esses espaços funcionam como dispositivos pedagógicos e políticos que valorizam a memória, a experiência e a autonomia dos sujeitos coletivos envolvidos, tornando-se fundamentais para a consolidação de uma agenda antirracista no país.

Por fim, mas sem ter a pretensão de esgotar o assunto, as reflexões desenvolvidas ao longo da atividade denotaram a importância da educação antirracista no ensino e na aprendizagem em Geografia e do reconhecimento de saberes populares e culturais na construção de uma sociedade que tenha a justiça ambiental como um dos pilares da cidadania.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. **Justiça ambiental e cidadania**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

BULLARD, Robert D. **Confronting Environmental Racism: Voices from the Grassroots**. Boston: South End Press, 2000.

BULLARD, Robert D. **Dumping in Dixie: Race, Class, and Environmental Quality**. Boulder: Westview Press, 1990.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

PORTO, Marcelo Firpo; ROCHA, Diogo Ferreira da. **¿Desarrollo para qué y para quién? La experiencia del Mapa de Conflictos Relacionados con la Injusticia Ambiental y la Salud en Brasil**. Commons. Revista de comunicación y ciudadanía digital, v. 7, p. 193-221, 2018.

SANTANA, Fabio Tadeu de Macedo; SANTANA, Zeca Borges de Macedo; MORAES, Vinícius Silva de. A fotografia da paisagem como dispositivo didático contra o racismo ambiental. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFAS E GEÓGRAFOS, 8., 2024, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2024.

SANTO, Spirito. **Do samba ao funk do Jorjão: ritmos, mitos e ledos enganos no enredo de um samba chamado Brasil**. 2a ed. Rio de Janeiro: Escola Sesc de Ensino Médio, 2016.

SANTOS, Milton. **A urbanização desigual: a especificidade do fenômeno urbano em países subdesenvolvidos**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VAINER, Carlos. **Os liberais também fazem planejamento urbano? Glosas à luz da cidade do Rio de Janeiro**. In: ARANTES, O.; VAINER, C.; MARICATO, E. A cidade do pensamento único: desmanchando consensos. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 83–102.

ZIMRING, Carl A. **Clean and White**: A History of Environmental Racism in the United States. New York University Press - US, 2015.

Sites consultados:

Pontal Mapa dos Conflitos Ambientais e Saúde no Brasil:
<https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/>

Portal MultiRio: <https://multirio.rj.gov.br/index.php/reportagens/13548-marchinhas-de-carnaval-retratam-o-rio-de-janeiro/2018>

Povo Yanomami é tema de enredo do Salgueiro, no Rio de Janeiro:
<https://oeco.org.br/salada-verde/povo-yanomami-e-tema-de-enredo-do-salgueiro-no-rio-de-janeiro/2024>

Tomara que chova três dias sem parar: <https://mapadeconflitos.ensp.fiocruz.br/>

LIVROS PARADIDÁTICOS E PRÁTICAS SIMPLES NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Bárbara Balzana Mendes Pires
Cristiane da Silva Leite de Castro
Jamily Queiroz de Lima
Silaedson Alves da Silva

INTRODUÇÃO

O ensino de ciências, ao longo dos anos, tem enfrentado diversos desafios na busca por metodologias que realmente promovam a alfabetização científica dos estudantes de forma significativa, conforme ressalta Chassot (2003).

Neste sentido, o NEPE (Núcleo de Extensão, Pesquisa e Editoração) do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ, proporcionou a realização de uma aula de alfabetização científica durante a Semana de Formação para o Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (PROEJAI).

Cabe explicar que o PROEJAI tem por objetivo minimizar as dificuldades de reintegração ao sistema educacional para pessoas afastadas dos ambientes formais de ensino por longos períodos, ao mesmo tempo em que valoriza e amplia os conhecimentos construídos através das experiências de vida, participação social e trajetória profissional.

A Jornada do PROEJAI nos permitiu trazer uma abordagem clara, lúdica e simples para demonstrar a extração do DNA da mucosa bucal, de forma caseira, para observar o aglomerado das moléculas de DNA sem o uso de microscópios.

A atividade 2 da Semana de Formação do PROEJAICAP-UERJ trouxe a Roda de Conversa sobre DNA, Genética e Hereditariedade, tendo como mediadora a Prof.^a Dr.^a. Bárbara

Balzana Mendes Pires (professora de Biologia/CAP-UERJ dos Anos Finais) e como palestrantes as mestrandas do PPGEB/CAP-UERJ Cristiane da Silva Leite de Castro e Jamily Queiroz de Lima, também professoras substitutas da mesma instituição de ensino. Tendo como colaborador o mestrando do PPGEB/CAP-UERJ Silaedson Alves da Silva.

O ponto de partida para esta pesquisa foi a releitura o livro “Menina bonita do laço de fita”, de autoria da escritora Ana Maria Machado, lançado em 1986, tendo como temáticas: o respeito às diferenças, a autoestima e diversidade e serviu como recurso didático neste processo de ensino e aprendizagem.

A obra narra a história de um coelho que, insatisfeito com sua pelagem branca, busca maneiras de mudar a cor de seus pelos, apenas para descobrir que a verdadeira beleza está em sua herança, que será refletida nas características de sua prole de geração para gerações futuras.

A leitura complementar nos permitiu não apenas relembrar a história, mas também serviu como suporte para discutir temas fundamentais relacionados à biologia e à diversidade genética, como por exemplo demonstrar a extração do DNA da mucosa bucal.

Esse experimento foi e pode ser realizado com materiais facilmente encontrados em casa. Nesta perspectiva, a proposta de um ensino baseado em investigação se destaca como uma abordagem eficaz, lúdica e significativa para estimular o interesse e a curiosidade dos estudantes de qualquer faixa etária.

[...] apresenta os livros paradidáticos, compreendidos como uma forma de leitura complementar e de aprofundamento de temas específicos, como instrumentos pedagógicos em potencial, a serem acrescidos ao processo de ensino-aprendizagem das ciências naturais, visando contribuir para a construção do conhecimento escolar e diretamente com o estímulo à leitura, acentuando a sua importância na alfabetização científica. (Barreto; Mello, 2023, p. 546).

Este capítulo traz como tema central “O ensino de ciências com base em investigação, abordando DNA, genética e

hereditariedade", utilizando o livro paradidático "Menina Bonita do Laço de Fita" como recurso metodológico.

Como objetivo geral, este capítulo busca investigar como a combinação de livros paradidáticos e práticas investigativas simples pode facilitar o ensino de conceitos de genética e hereditariedade, promovendo a alfabetização científica de forma inclusiva e contextualizada.

Considerando a necessidade de abordar lacunas presentes na alfabetização científica e do conhecimento científico, que visem garantir a participação ativa dos estudantes, propomos aqui uma atividade simples que visa à aquisição de novos conhecimentos científicos através do contato direto com a temática da genética e da hereditariedade acessível a todos.

Os objetivos específicos deste capítulo são: Integrar literatura paradidática e conceitos genéticos; Desenvolver práticas investigativas acessíveis; e Propor estratégias replicáveis para professores de Ciências, especialmente em contextos com recursos limitados.

A proposta se justifica pela necessidade de preencher lacunas no conhecimento científico dos estudantes, garantir sua participação ativa no processo de aprendizagem e promover a alfabetização científica através de atividades que conectam teoria e prática com metodologias acessíveis (sem necessidade de microscópios ou laboratórios) e com isto democratizar o acesso ao conhecimento científico.

As atividades práticas (AP) são uma tradição no campo do ensino de Ciências e podem se apresentar em múltiplos formatos, como: trabalhos de campo, jogos didáticos e experimentação didática (ROSITO, 2008; SELLES, 2008; MARANDINO et al., 2009). Devido à sua natureza múltipla, não existe a necessidade de um local restrito para a realização destas atividades, como um laboratório escolar (HODSON, 1994; BORGES, 2002). (Masquio; Santos, 2018, p. 11).

A utilização do livro paradidático oferece um ambiente enriquecedor para a construção do conhecimento, enquanto o

experimento prático reforça a acessibilidade do ensino de ciências e a celebração da diversidade.

Barreto e Mello (2023) destacam que os livros paradidáticos, surgiram como uma alternativa complementar ao livro didático tradicional. Sua proposta consiste em apresentar conteúdos de forma menos rígida. Essas obras foram desenvolvidas em um contexto de crescimento do mercado editorial, visando atender às demandas educacionais.

A atividade apresentada não só suscitará reflexões sobre a estrutura do DNA e seus componentes, mas também proporcionará um espaço para que os estudantes e ouvintes desenvolvam habilidades no campo das ciências, ao refletirem sobre suas próprias heranças e as características que nos tornam únicos.

Os conhecimentos sobre as características físicas dos seres vivos são fundamentais para compreender que essas características são determinadas por um código genético, armazenado na molécula de DNA. Essa cadeia de informações desempenha um papel crucial na transmissão de características entre gerações, e é através dela que compreendemos a beleza da diversidade existente na natureza.

A atividade proposta também contempla a utilização de simples instrumentos que possibilitam a extração do DNA da mucosa bucal, permitindo que os estudantes e ouvintes vejam com seus próprios olhos o aglomerado das moléculas de DNA, mesmo sem a necessidade de microscópios. Essa etapa prática não só enriquece a experiência de aprendizagem, mas também reforça a ideia de que o aprendizado de ciências pode ser acessível e atrativo a todos.

Conforme descrito por Balestrin e Penteado (2017), as aulas práticas favorecem a interação significativa entre professor e aluno, permitindo a demonstração das teorias incluídas nos currículos de maneira prática e exemplificada. Barreto e Mello (2023), pontuam que o uso dos livros paradidáticos como recursos pedagógicos são válidos, porque podem ser incorporados ao ensino de ciências naturais, contribuindo para a construção do conhecimento e estimulando a leitura, essencial para a alfabetização científica.

Com isso, pretendemos que o processo de ensino e aprendizagem das ciências se torne significativo e envolvente, onde a curiosidade dos estudantes é estimulada e a construção do conhecimento é um esforço coletivo que pode ser construído com práticas científicas acessíveis. Dessa forma, esperamos que a aula não seja apenas um momento de transmissão de conteúdos da antiga pedagogia tradicional, mas sim uma oportunidade para a descoberta, reflexão e aprendizado mútuo entre educadores e estudantes.

Por meio da literatura e do experimento prático, visamos fortalecer o entendimento sobre a genética e a hereditariedade, ao mesmo tempo em que instigamos o desenvolvimento de habilidades científicas que terão continuidade para além das paredes da sala de aula. Masquio e Santos (2018) esclarecem que certas atividades podem ser desenvolvidas levando em conta a realidade de salas de aula que não são equipadas com laboratórios de Ciências, utilizando materiais de baixo custo e de fácil acesso.

Com todas essas reflexões, partimos para a iniciativa de integrar leitura e experimentação, ingredientes essenciais para que a educação em ciências se torne mais eficaz. Atender a essas necessidades educacionais, aliando teoria e prática, é um passo fundamental para o avanço na alfabetização científica, preparando os estudantes para interagir de forma crítica e consciente com as questões científicas que permeiam a sociedade contemporânea.

Assim, fica estabelecido o tom do nosso encontro e a essência do que será explorado, em uma proposta que não oscila entre a frieza da informação, mas que se molda pela beleza e riqueza das histórias que nos conectam.

Imagem 1 - Prof.^a Dr^a. Bárbara e mestrandas Cristiane e Family



Fonte: As autoras (2025). Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=DQQqddk5-VE>.

1. PONTES LITERÁRIAS NO ENSINO DE GENÉTICA A PARTIR DE LIVROS PARADIDÁTICOS

Os livros paradidáticos podem funcionar como pontes literárias que conectam o imaginário dos estudantes aos fundamentos da genética, esta integração apresenta uma estratégia pedagógica que pode ser utilizada pelo docente, sendo capaz de conectar narrativas literárias a conceitos científicos complexos, como: DNA, hereditariedade e diversidade genética. Barreto e Melo (2023) corroboram apresentando as contribuições dos livros paradidáticos:

Eis que surgem os livros paradidáticos, termo tipicamente brasileiro, cunhado por Anderson Fernandes Dias (aos fins da década de 1970, diretor-presidente da Editora Ática), com o objetivo de utilização complementar ao livro didático tradicional, trazendo uma abordagem menos rígida do conteúdo [...]. (p. 556).

Neste capítulo, daremos enfoque na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA), conforme disposto na LDB Nº

9.394/1996, na Seção V, § 1º e neste contexto, se faz necessário que o educador busque obras que abordem esses conceitos de forma acessível.

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (Brasil, *on-line*).

Algumas sugestões podem ser feitas com base em obras que facilitam a compreensão dos conceitos genéticos por meio de histórias, metáforas ou personagens que exploram a diversidade e a transmissão de características. Exemplos de livros paradidáticos que podem servir como pontes literárias para o ensino de genética:

- “A árvore generosa” - Autor: Shel Silverstein;
- “O livro dos porquês – Por que têm olhos de cores diferentes?” (diversos autores);
- “O cabelo de Lelê” - Autora: Valéria Belém;
- “Quem sou eu” - Autora: Ana Maria Machado;
- “Genética e DNA em quadrinhos” - Autor: Mark Schultz;
- Etc.

Neste capítulo, escolhemos explorar o livro paradidático: “Menina Bonita do Laço de Fita”. Essa abordagem, como destacado na introdução, não apenas facilita a compreensão do tema, mas também promove a alfabetização científica de forma contextualizada e inclusiva.

O livro de Ana Maria Machado (2011), serve como um exemplo representativo dessa prática, ao abordar questões de diversidade e hereditariedade de maneira lúdica e acessível para a modalidade EJA. A obra narra a história de um coelho que busca alterar sua aparência para se assemelhar a uma menina negra, cuja beleza ele admira. Ao longo da narrativa, o coelho descobre que suas características são herdadas geneticamente, o que o leva a aceitar sua identidade.

Esse enredo oferece um ponto de partida para discutir conceitos como genes, dominância e recessividade, além de enfatizar a importância da diversidade biológica e cultural. Como ressaltam Barreto e Mello (2023), os livros paradidáticos, por sua natureza narrativa e menos rígida, permitem que os discentes explorem temas científicos de forma mais comprometida e promovam reflexões.

A utilização desse recurso literário no ensino de genética também se alinha com as perspectivas de Chassot (2003), que defende a alfabetização científica como um meio de inclusão social. Ao relacionar a história do coelho com a transmissão de características hereditárias, os educadores podem desmistificar conceitos abstratos, tornando-os tangíveis e relevantes para a vida dos estudantes. Por exemplo, a discussão sobre como as características físicas são passadas de geração para geração pode ser ampliada para abordar a variação genética em populações humanas, reforçando valores como respeito e autoestima.

Além disso, a combinação entre literatura e experimentação prática, como a extração caseira de DNA, fortalece a aprendizagem significativa, ao qual Chassot (2003) defende. Conforme apontado por Balestrin e Penteado (2017), atividades práticas simples, realizadas com materiais acessíveis, permitem que os estudantes visualizem conceitos teóricos, como a estrutura do DNA, sem a necessidade de equipamentos laboratoriais complexos que a maioria das escolas públicas ou municipais não dispõem.

Essa abordagem não só democratiza o acesso ao conhecimento científico, mas também estimula a curiosidade e o pensamento crítico, conforme descrito por Machado (Org.)

Não precisamos necessariamente estar em espaços altamente equipados, para realizar a investigação científica. Ao contrário, como se verá, o laboratório de ciências está ao nosso redor e, principalmente, dentro de nós mesmos! É possível proporcionar aos alunos [...], a vivência científica por meio de práticas em Ciências, que se fazem com materiais baratos, acessíveis e recicláveis e com recursos tecnológicos disponíveis na internet sem custos. (2017, p. 11).

A experiência descrita neste capítulo, desenvolvida e praticada durante a Semana de Formação do PROEJAI, demonstra como a integração de livros paradidáticos e práticas investigativas pode ser replicada em diversos contextos educacionais, especialmente em ambientes com recursos limitados.

Masquio e Santos (2018) reforçam essa ideia, destacando que a flexibilidade das atividades práticas permite sua adaptação a diferentes realidades escolares, desde que os educadores estejam dispostos a explorar metodologias criativas e inclusivas.

As lições contidas no livro "Menina Bonita do Laço de Fita" ajudam a conectar a teoria à prática, mostrando que a diversidade é uma característica que nos tornam únicos e que as diferenças são o que tornam o mundo ao nosso redor tão rico e interessante. Ao unir narrativas envolventes a atividades práticas simples, os educadores não apenas facilitam a compreensão de conceitos complexos, mas também cultivam um ambiente de aprendizagem democrático, promovendo a alfabetização científica.

Essa abordagem, como demonstrado neste capítulo mediado pela prof.^a. Dra. Bárbara Balzana e suas orientandas Cristiane Castro e Jamily Queiroz, é um passo essencial para tornar o ensino de ciências mais acessível, significativo e transformador. Ao promover essa discussão, buscamos não apenas esclarecer conceitos científicos, mas também incentivar um ambiente de aceitação e respeito pelas variedades genéticas presentes entre os seres vivos.

2. EXPERIMENTAÇÃO PRÁTICA: EXTRAÇÃO CASEIRA DE DNA

Mas afinal, o que é DNA? De maneira simples, é a molécula que contém as instruções genéticas que coordenam o desenvolvimento e funcionamento de todos os seres vivos; também podemos dizer que é o nosso “manual” de instruções biológicas, armazenando e transmitindo informações genéticas de uma geração para outra geração seguinte.

Através da mediação da prof.^a Dra. Barbara Balzana, foi apresentado pela orientanda Cristiane Castro um método simples e de baixo custo para extrair o DNA da mucosa bucal em casa, permitindo visualizar a concentração das moléculas de DNA sem a necessidade de microscópios. Esse procedimento pode ser realizado várias vezes utilizando materiais comuns e acessíveis no cotidiano. A Semana de Formação do PROEJAI, disponibilizou no link do YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=DQQqddk5-VE> esta demonstração em 02/12/2024.

De acordo com Machado (Org.):

A extração de DNA é o procedimento utilizado para a obtenção do DNA para análise e estudos posteriores. A extração consiste basicamente de quatro etapas: 1) ruptura ou lise celular, a fim de expor o DNA; 2) remoção de lipídios da membrana celular com detergente; 3) desmembramento da cromatina (DNA e proteínas); 4) precipitação ou separação do DNA dos demais componentes celulares. (2017, p. 22).

Materiais e medidas utilizados para demonstração prática:

- Qualquer recipiente transparente (ex: copo)
- 1 colher
- Água (medida 2 dedos)
- Sal (meia colher de café)
- 3 gotas de detergente ou sabão líquido
- Medidor de tempo (relógio ou cronômetro)
- Álcool
- Palitos ou cotonetes

Procedimentos:

1º Momento: Em um recipiente transparente (copo), colocar dois dedos de água, adicionar o sal e mexer até que o sal se dissolva. Fazer o bochecho constante deste líquido por 1 minuto (para extrair as células da mucosa bucal), o sal por sua vez, faz o rompimento destas células, rompendo a membrana plasmática, rompendo também a membrana nuclear, local onde se concentra o DNA e por fim, liberar várias moléculas de DNA.

2º Momento: Extrair (cuspindo) o líquido que foi bochechado, inserir 3 gotas de detergente e com o auxílio de uma colher mexer levemente diluindo o detergente para ajudar a liberar o DNA.

3º Momento: Inserir o álcool levemente pela parede do copo até que complete o dobro da medida do líquido inicial, sem o uso da colher.

4ª Momento: Observar o material genético aglomerado (DNA) que está no fundo do recipiente (copo), após utilizar um palito ou cotonete para visualizar melhor a parte aquosa.

Imagem 2 – Experimentação prática na extração de DNA



Fonte: As autoras (2025). Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=DQQqddk5-VE>

Ao final do experimento, foi possível perceber a formação de uma substância em forma de filamentos esbranquiçados ou brilhantes, que corresponde ao DNA extraído das células da mucosa bucal. Essa demonstração prática não só facilita o entendimento sobre a estrutura e a presença do DNA em organismos vivos, mas também aproxima os discentes da realidade da pesquisa científica, utilizando recursos simples e acessíveis.

Além disso, o experimento estimula a curiosidade e o interesse pelas Ciências Biológicas, evidenciando que métodos laboratoriais podem ser replicados de modo seguro e didático em ambientes não especializados. Dessa forma, essa atividade contribui para a

popularização do conhecimento científico e reforça a importância da experimentação como ferramenta fundamental no processo de aprendizagem.

3. ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS ACESSÍVEIS PARA O ENSINO DE GENÉTICA EM SALA DE AULA

O ensino de genética, tradicionalmente marcado por abordagens teóricas e complexas, pode se tornar mais facilmente compreendido quando mediado por estratégias didáticas que priorizam a contextualização, a interatividade e a utilização de recursos de baixo custo, como demonstrado anteriormente no processo de extração de DNA.

Como demonstrado ao longo deste capítulo, a integração de livros paradidáticos e atividades práticas simples, como a extração caseira de DNA, oferecem caminhos viáveis para superar as limitações de infraestrutura e promover a alfabetização científica de forma inclusiva, especialmente em contextos como a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Barreto e Mello (2023) destacam que a flexibilidade dos livros paradidáticos que permite adaptar conteúdos científicos a narrativas cotidianas, tornando conceitos abstratos, como genes e hereditariedade, tangíveis para estudantes de diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade.

Essa abordagem é particularmente relevante para a EJA, onde os discentes trazem experiências de vida diversas que podem ser utilizadas como pontos de partida para discussões sobre diversidade genética. A obra "Menina Bonita do Laço de Fita", por exemplo, ilustra como a literatura pode ser usada para discutir herança genética e autoestima, conectando ciência a temas sociais (Machado, 2011).

Além da literatura, atividades práticas de baixo custo são essenciais para democratizar o acesso ao conhecimento científico. Balestrin e Penteado (2017) ressaltam que experimentos como a extração de DNA com materiais domésticos (sal, detergente e

álcool) não apenas facilitam a compreensão da estrutura molecular, mas também estimulam o engajamento e a curiosidade.

Masquio e Santos (2018) complementam essa perspectiva, afirmando que a ausência de laboratórios não é um impedimento para o ensino investigativo, desde que os educadores adotem metodologias criativas e adaptáveis à realidade local.

A utilização de tecnologias digitais gratuitas também surge como uma estratégia promissora. O e-book *Ensino de Ciências: Práticas e Exercícios para a Sala de Aula* (Machado, 2017) sugere que plataformas online, simuladores e vídeos demonstrativos (como o disponibilizado pelo PROEJAI no YouTube) podem ampliar as possibilidades de aprendizagem, especialmente em escolas com recursos limitados.

Esses recursos, quando combinados a discussões guiadas por perguntas problematizadoras, tais como? "Por que temos características diferentes?"; "Como o DNA influencia nossa identidade?", favorecem a construção de um pensamento crítico e investigativo como afirma Chassot (2003).

Outro eixo fundamental é a valorização da diversidade cultural e genética como parte do processo educativo, como exemplificado no vídeo pela Dra. Bárbara Balzana (a autora, 2025) e evidenciado na atividade do PROEJAI mediado pela mesma.

Discutir características hereditárias a partir de traços fenotípicos (como cor de pele, textura de cabelo ou formato de olhos) não apenas reforça conceitos biológicos, mas também promove debates que vão além da ciência e perpassa outras disciplinas. Temas podem ser levantados em sala de aula, como equidade e respeito. Barreto e Mello (2023) enfatizam que essa abordagem contribui para a formação cidadã, que está alinhado às diretrizes da LDB (Brasil, 1996), que prevê o atendimento às especificidades do público da EJA.

Para garantir a replicabilidade dessas estratégias, é essencial que os docentes recebam formação continuada que os instrumentalize a trabalhar com recursos acessíveis. Machado (2017) propõe que oficinas pedagógicas e materiais de apoio, como

roteiros de experimentos e sugestões de leitura paradidática sejam disponibilizados para docentes, reduzindo a distância entre teoria e prática.

A experiência do PROEJAI, mediada pela Prof.^a Dr.^a Bárbara Balzana, ilustra como a colaboração entre universidades e escolas pode fomentar a troca de saberes e a produção de metodologias contextualizadas.

Por fim, as estratégias apresentadas neste capítulo demonstram que o ensino de Ciências pode ser transformador quando prioriza a acessibilidade e a significância para os estudantes.

Como defendem Chassot (2003) e Masquio e Santos (2018), a ciência deve ser um instrumento de emancipação, e sua democratização depende de práticas que reconheçam e valorizem as múltiplas realidades educacionais.

Nesta perspectiva, tivemos como meio uma prática pedagógica com uma abordagem simples, na extração do DNA, onde as pessoas presentes no Canal CAP-UERJ/NEPE pudessem fazer esse “experimento”.

A Roda de Conversa realizada durante a Semana de Formação do PROEJAI evidenciou que a atividade de extração de DNA pode ser facilmente realizada fora do ambiente de laboratório, utilizando materiais simples disponíveis em casa ou em outros espaços. Essa experiência pedagógica demonstrou a viabilidade de intervenções educativas acessíveis capazes de aproximar discentes de conceitos científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo destacou a importância de metodologias acessíveis e inclusivas para o ensino de Ciências, especialmente no contexto do PROEJAI, que atende pessoas afastadas do sistema formal de ensino.

A proposta que integrou a leitura do livro “Menina Bonita do Laço de Fita” com a extração caseira do DNA da mucosa bucal

demonstrou ser uma abordagem significativa para aproximar conceitos de genética à realidade dos discentes, valorizando a diversidade e o respeito às diferenças.

A atividade prática, realizada com materiais simples e sem necessidade de laboratório, mostrou que o ensino de Ciências pode ser democrático, estimulando o protagonismo e a curiosidade científica. Essa combinação promove um aprendizado ativo, significativo e contextualizado, mesmo em ambientes com recursos limitados, cumprindo um papel fundamental na alfabetização científica.

Além disso, a experiência reforça que a construção do conhecimento científico pode ser aliada à valorização das histórias e trajetórias de cada discente, tornando o processo educativo mais humano e transformador.

Espera-se, assim, que essa proposta incentive outros educadores a adotarem práticas semelhantes, contribuindo para uma educação em Ciências mais inclusiva, democrática, crítica com relação aos desafios atuais na educação.

REFERÊNCIAS

BALESTRIN, Raquel Cristina; PENTEADO, Luciana Dai Pra. Extração de DNA e análise eletroforética e DNA. *In*: MACHADO, Cláudia Pinto (Org). **Ensino de Ciências: Práticas e exercícios para a sala de aula**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2017. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-ensino-ciencias_2.pdf> Acesso em: 23 fev. 2025.

BARRETO, João Pedro De Sousa; MELO, Raimunda Alves. USOS DOS LIVROS PARADIDÁTICOS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DA TEORIA À PRÁTICA. **Caderno Seminal**, Rio de Janeiro, n. 44, 2023, p. 542-578. DOI: 10.12957/seminal.2023.72320. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/72320 . Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 24 abr. 2025.

CAP-UERJ/NEPE. **SEMANA DE FORMAÇÃO DO PROJAI/CAP-Uerj - Atividade 2**. YouTube. 02 de dezembro de 2024. Duração 1:16:48. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DQQqddk5-VE>> Acesso em: 23 fev. 2025.

CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Rev. Brasileira de Educação**. 2003. p. 89–100. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100009>>. Acesso em: 23 fev. 2025.

MACHADO, Ana Maria, 1941. **Menina bonita do laço de fita**. Ilustração de Claudius. - 9.ed.-São Paulo:Ática, 2011. 24p.:il.6 páginas. Disponível em: <https://tonaniblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/11/menina-bonita-do-lac3a7o-de-fita.pdf> . Acesso em: 23 abr. 2025.

MACHADO, Cláudia Pinto (Org). **Ensino de Ciências: práticas e exercícios para a sala de aula**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2017. *E-book*. Disponível em: < https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-ensino-ciencias_2.pdf> Acesso em: 23 fev. 2025.

MASQUIO, Vanessa Stefano; SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. **Prof. Ciências” – atividades práticas no ensino de Ciências**: leituras e propostas pedagógicas colaborativas. Rio de Janeiro: CAP-UERJ, 2018. 67p. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430784/2/PROFCIENCIAS_Atividades%20praticas%20no%20ensino%20de%20ciencias.pdf. Acesso em: 23 fev. 2025.

ETNOMATEMÁTICA E PEDAGOGIA DECOLONIAL NAS AULAS DE MATEMÁTICA DO PROEJAI¹

Gabriela dos Santos Barbosa

Jean Felipe de Assis

Leonardo Maciel dos Santos

INTRODUÇÃO

Ao analisar o processo de ensino e de aprendizagem de conteúdos relacionados a *números*, a *grandezas e medidas* e a *geometria* nas aulas de Matemática para o Ensino Fundamental II do Projeto de Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas (PROEJAI) desenvolvido no CAP-UERJ. Procuramos desenvolver e aplicar nas duas turmas que compõem esse segmento do projeto atividades que envolvem conceitos matemáticos pertencentes aos três blocos mencionados anteriormente. É importante mencionar apenas que *números*, *grandezas e medidas* e *geometria* são três blocos de conteúdos matemáticos, que juntamente com os blocos *Probabilidade e Estatística* e *Álgebra*, compõem os cinco blocos de conteúdos matemáticos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) para o ensino em todos os segmentos da educação básica.

No Brasil, ainda existem milhares de jovens, adultos e pessoas idosas que nunca frequentaram uma escola ou que nela ingressaram tardiamente. Os saberes presentes na escola, entre eles os saberes matemáticos, na maioria das vezes, são saberes oriundos de currículos europeus ou privilegiados pela elite dominante, sendo trabalhados com uma linguagem formal bastante diferente

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526522905119136>

daquela que os estudantes estão acostumados a utilizar. Inferimos, inclusive, que a aplicação de metodologias sem contextualização desse tipo de currículo seja um dos principais elementos responsáveis pela exclusão escolar de muitos jovens pertencentes às classes populares. Mencionemos apenas o consagrado estudo de William Labov em que o uso vernacular do inglês, em seus contextos sociais, apresentam elementos estruturantes para articulações linguísticas e cognitivas, mas também para a manutenção de processos de exclusão em todas as disciplinas escolares (Labov, 1973, p. 255-262).

É na direção da reversão deste quadro que acreditamos que essa pesquisa possa contribuir. O programa em Etnomatemática (D'ambrosio, 1998), que fundamenta tanto a produção das atividades das aulas de Matemática do PROEJAI quanto a análise dos resultados da sua aplicação, parte do princípio que as matemáticas são saberes construídos no seio de cada grupo cultural e, dessa forma, todos os estudantes possuem conhecimentos matemáticos. Seus conhecimentos podem não ser aqueles privilegiados tradicionalmente no currículo escolar, mas existem e devem ser incorporados a ele. Essa ideia, por sua vez, se aproxima da proposta de implementação de uma Pedagogia Decolonial (Walsh, 2007), que reconhece a luta de classes que atravessa a construção dos currículos e propõe, por meio do rompimento dos eixos de colonialidade, novas práticas e novos currículos.

Assim, para melhor explicar a pesquisa que é o foco deste artigo, na próxima seção, apresentamos algumas ideias atuais relacionadas à Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas, à Etnomatemática e à Pedagogia Decolonial, identificando seus pontos de aproximação. Na sequência, descrevemos as circunstâncias e metodologias utilizadas e concluímos como os processos de identificação dos saberes matemáticos e os saberes próprios dos grupos culturais legitimam os processos de uma aprendizagem significativa.

1. EJA, ETNOMATEMÁTICA E PEDAGOGIA DECOLONIAL: PONTOS DE APROXIMAÇÃO

Como mencionamos anteriormente, esta pesquisa se debruça sobre o processo de ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos nas turmas de Ensino Fundamental II do PROEJA. É importante explicar neste ponto que a literatura construída para a Educação de Jovens, Adultos e Pessoas Idosas (EJA) em muito se aproxima daquela construída para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo que a primeira se diferencia da segunda pelo fato de enfatizar a presença da pessoa idosa na escola, a fim de que a educação escolar não reforce as práticas de etarismo a que essas pessoas estão submetidas. A menos dessa diferenciação, EJA e EJA podem ser tratadas como sinônimos e buscamos na literatura para EJA argumentos que justifiquem nossas práticas no PROEJA.

Arroyo (2017) afirma que a EJA é uma ação educativa voltada especificamente para sujeitos pertencentes aos grupos sociais brasileiros historicamente oprimidos, que experienciaram diferentes negações de direitos. Neste sentido, as práticas pedagógicas da modalidade devem atuar *para além* da mera transmissão de conteúdos: devem considerar as experiências e saberes prévios desses educandos nos processos de ensino-aprendizagem (Brasil, 2000). Arroyo (2014, 2017) destaca ainda que os indivíduos que preenchem as salas de EJA não são qualquer jovem, adulto ou idoso: são sujeitos de identidades distintas, marcadas por características como cor, história, trajetória étnico-racial, provenientes de áreas rurais, periferias, entre outros contextos que revelam marcas da desigualdade social vivida por eles. Além disso, são indivíduos vítimas do apartheid social-espacial, o que atribui a estes educandos não uma trajetória humana individual, mas coletiva no que concerne às suas atribuições sociais.

Tendo em vista romper com esse apartheid, o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais dos Currículos da

modalidade EJA, indica-nos que essa pauta-se no “caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (Brasil, 2000, p.11). Assim, a modalidade não visa a somente suprir uma defasagem educativa dos sujeitos que nela ingressam, mas sim evocar as potencialidades e as habilidades subjetivas inerentes a eles.

Restringindo essas ideias à Educação Matemática na modalidade EJA, Fonseca (2020, p. 24) destaca que, por lidar com um público na condição de não-crianças e munidos de experiências prévias: “os aspectos formativos da Matemática adquirem um caráter de atualidade, num resgate de vir-a-ser sujeito de conhecimento que precisa realizar-se no presente”. Desse modo, a autora afirma que Educação Matemática na modalidade tem como principal objetivo propiciar “experiências de significação passíveis de serem não apenas vivenciadas, mas também apreciadas pelo aprendiz” (Fonseca, 2020, p.25). Inferimos, assim, que um programa em Etnomatemática pode contribuir. Muitos conhecimentos são prévios, na maioria das vezes, construídos anteriormente ao ingresso dos indivíduos na escola, nas interações dentro do grupo cultural a que pertencem. Tais condições são importantes para compreensões e interpretações possíveis a partir da produção de significados que auxiliem em situações para a resolução de problemas específicos.

A Etnomatemática emerge a partir dos anos 1970 como uma possibilidade de tensionamento das relações entre o ensino de matemática e a matemática formal. Ubiratan D'Ambrósio, pesquisador e principal difusor deste programa de pesquisa, propõe questionar os paradigmas da universalidade da matemática, ou seja, a matemática tida como única e imutável. Esse novo olhar possibilitou compreender a matemática como uma prática cultural e diversa, sendo esta praticada em diversos contextos.

[...] na tentativa de explicar o mundo em que vivem, os vários grupos culturais desenvolveram e desenvolvem processos de contagem, de medida,

de classificação, de ordenação e de inferência. Isto nos leva a crer que o conhecimento matemático foi se desenvolvendo ao longo do tempo, a partir das necessidades e das características de cada cultura. Em outras palavras, assim como a língua, o artesanato, a religião e demais elementos, a Matemática é uma produção cultural (D'ambrosio, 1998, p. 8).

A palavra etnomatemática, na perspectiva D'Ambrosiana, possui origem em *tica*, *matema* e *etno*, “com a finalidade de enfatizar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (ticas) de explicar, de entender, de lidar e de conviver com (matema) distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (etnos)” (D'ambrosio, 1998, p. 47). Neste sentido, a etnomatemática possibilita a diversidade e formas de pensar e produzir matemática, promovendo diálogos e relações com saberes e fazeres invisibilizados pela matemática acadêmica.

Cabe destacar, por fim, a aproximação da Etnomatemática com a perspectiva decolonial da educação. A decolonialidade pode ser vista como um movimento de resistência à colonialidade, possibilitando a sua denúncia, além de permitir o reconhecimento de conhecimentos, saberes e fazeres historicamente marginalizados pelo colonialismo.

Neste sentido, a intenção ao assumirmos o decolonial é provocar um posicionamento – uma postura e atitude contínua - de transgressão, intervenção e incidência sobre os problemas latino-americanos para possibilitar novos horizontes políticos, éticos, econômicos e sociais em diálogo com a produção de conhecimento (Tamayo; Mendes, 2021, p. 4).

Escolher a decolonialidade como uma proposta de vida e de política, implica em uma atitude continuada, em um movimento que possibilite o tensionamento dos códigos coloniais e a produção de novos símbolos, além do reconhecimento de conhecimento juntos às populações previamente excluídas nos sistemas coloniais. Trata-se mais especificamente do rompimento com os eixos de colonialidade, que vêm a ser:

O primeiro eixo –a colonialidade do poder –refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria de “raça”, como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população mundial no contexto capitalista-global do trabalho. O segundo eixo é a colonialidade do saber: a suposição de que a Europa se constitua como centro de produção do conhecimento descarta a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas e de outros conhecimentos que não sejam os dos homens brancos europeus ou europeizados, induzindo a subalternizar as lógicas desenvolvidas historicamente por comunidades ancestrais. O terceiro eixo, a colonialidade do ser, é o que se exerce por meio da subalternização e desumanização dos sujeitos colonizados, à medida que o valor humano e as faculdades cognitivas dessas pessoas são desacreditados pela sua cor e pelas suas raízes ancestrais. O quarto eixo é o da colonialidade da natureza e da própria vida. Com base na divisão binária natureza/sociedade se nega a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais, descartando o mágico–espiritual-social que dá sustentação aos sistemas integrais de vida e de conhecimento dos povos ancestrais (Fleuri, 2012, p. 10).

No contexto das aulas de Matemática na EJA, a compreensão das matemáticas como saberes culturais e a construção de um programa que dê visibilidade a elas, como é o um Programa em Etnomatemática, pode promover o rompimento dos eixos de colonialidade. Além disso, os conhecimentos da cultura envolvente, reconhecidos e selecionados pelos estudantes da EJA, podem se tornar instrumentos de luta pela transformação social.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nosso estudo é uma pesquisa qualitativa em educação com características de um estudo de caso. André (2013, p. 97) afirma que o estudo de caso pode ser considerado como uma forma de *“focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada em profundidade”*. Essa nova abordagem, que se fortaleceu a partir dos anos 1980, se distancia da ideia do estudo de caso como apenas descritivo e com foco na unidade.

Presente em distintas áreas do conhecimento, com destaque na educação, o estudo de caso vem ganhando a visibilidade pelo seu rigor e pelas possibilidades de cenários descritivos para se alcançar o objetivo pretendido. Contudo, o estudo de caso é considerado uma metodologia complexa e que requer muito cuidado para sua realização.

O estudo de caso possui três fases que são a fase *exploratória*, a fase de *delimitação do foco de estudo* e a fase de *análise sistemática dos dados e elaboração do relatório*. A primeira fase equivale à delimitação do fenômeno que se vai estudar, com um levantamento preciso de referenciais teóricos e da literatura, além de delineamento do campo em que ocorrerá a pesquisa, assim também dos sujeitos e de outros pressupostos. A segunda fase corresponde à geração dos dados, amparada pelos instrumentos que permitem a melhor forma de coleta que possa corresponder ao objetivo da pesquisa. A terceira fase compreende a análise e a interpretação de dados gerados, com base na literatura pertinente estudada (André, 2013).

Para contemplar nosso objetivo, acompanhamos durante os anos de 2023 e 2024 quatro aulas de Matemática em cada uma das duas turmas de Ensino Fundamental II do PROEJAI. Cada aula, ministrada sob nossa coordenação por uma estudante de Licenciatura em Matemática, bolsista do projeto, teve 80 minutos de duração em formato de roda de conversa da qual participaram cerca de 5 estudantes de cada turma. Ao final de cada aula, com a colaboração das bolsistas, construímos um diário de bordo.

A roda de conversa tem sido considerada um instrumento metodológico no campo da educação e das ciências humanas e sociais. Tendo em vista a perspectiva social da Matemática oferecida pela Etnomatemática, acreditamos na potência da conversa como metodologia de ensino e de investigação e como forma de subverter as metodologias hegemônicas/coloniais que insistem em procedimentos rígidos de investigação (Sampaio; Ribeiro; Sousa, 2018).

Com exceção do primeiro dia, em que os estudantes receberam impresso o roteiro de apresentação que consta na Figura 1, nos

outros três dias, os estudantes receberam uma lista de questões matemáticas para tentarem fazer e discutir na roda.

Figura 1: Roteiro de apresentação

Roteiro de apresentação

- 1- Qual é o seu nome?
- 2- Qual é a sua idade?
- 3- Qual é a sua profissão?
- 4- Há quanto tempo você vem exercendo essa profissão?
- 5- O que você precisa saber para exercer sua profissão? Como você adquiriu esses conhecimentos?
- 6- Na sua profissão, você precisa contar? O quê?
- 7- Na sua profissão, você precisa medir? O quê?
- 8- Na sua profissão, você precisa fazer contas? Quais?
- 9- Dê um exemplo de uma situação em que você precisou calcular.
- 10- Você costuma organizar informações em tabelas? Como?
- 11- Que conselhos você daria para uma pessoa que queira trabalhar na sua área?

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas Figuras 2 e 3, temos as listas que foram trabalhadas na segunda e na terceira aula e elas abarcam, respectivamente, conteúdos pertencentes aos blocos *geometria* e *grandezas e medidas*.

Figura 2: Lista com conteúdos do bloco Geometria

- 1) Lembrando-se das formas dos objetos que nos cercam, faça o que é pedido a seguir.
 - a) Quando o fim do ano se aproxima, os estabelecimentos comerciais são decorados com o tema do Natal. Relacione os elementos decorativos a seguir com as formas geométricas a que eles mais se assemelham:

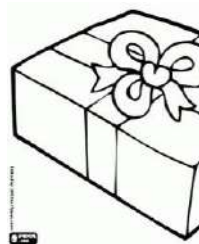
(I) cilindro (II) paralelepípedo (III) esfera



()

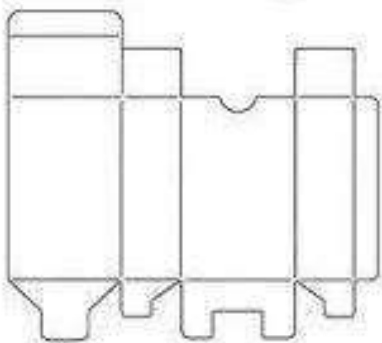


()



()

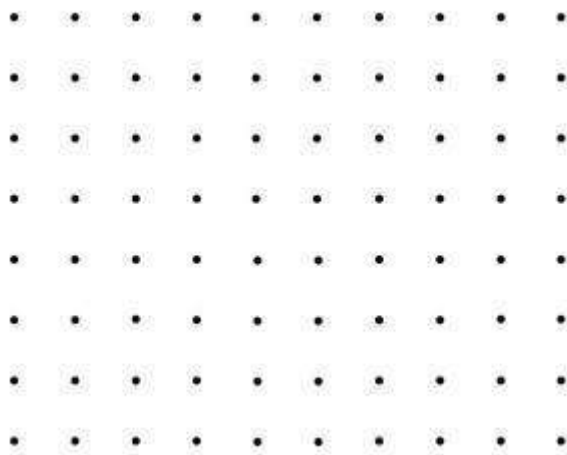
b) Para a confecção de caixas de presentes, são usadas planificações como a que segue. Observando-a, escreva o nome do sólido geométrico a que a caixa vai se assemelhar depois de “montada”.



c) Pensando nas planificações, escolha a palavra entre parênteses que completa corretamente a frase:

“Para fazer a representação de uma forma espacial no papel, temos que nos preocupar em 'passar a ideia' de que o objeto tem _____ (duas / três / quatro / cinco) dimensões”.

d) Uma malha quadriculada pode nos ajudar a desenhar formas geométricas espaciais. Tente desenhar um cubo na malha quadriculada abaixo.



e) Por fim, ao estudarmos formas geométricas espaciais, é importante identificarmos vértices, faces e arestas de sólidos, quando eles possuírem, é claro! Concluindo esta questão, identifique o número de vértices, o número de faces e o número de arestas de um cubo.

Vértices: _____ Faces: _____ Arestas: _____

Fonte: Dados da pesquisa.

Figura 3: Lista com conteúdos do bloco *Grandezas e medidas*

1) “Grandeza é tudo aquilo que pode ser medido” e que “medir é comparar duas grandezas de mesma espécie”. O tempo todo efetuamos medições. Pensando nessas medidas, relacione as situações com o tipo de grandeza correspondente:

- (1) Um copo de 250 ml () Comprimento
- (2) Um fio que possui 40 cm () Massa
- (3) Uma sala que possui 26 m² () Superfície
- (4) Uma pessoa que “pesa” 75 kg () Capacidade

2) Geralmente, quando o ano letivo vai terminando, muitos professores organizam com seus alunos momentos de confraternização. A organização destes momentos mobiliza muitos conhecimentos relacionados às grandezas e medidas. A seguir descrevemos algumas situações para você resolver:

a) Imagine que uma professora tem 19 alunos e ficou responsável pela bebida da festa. Na festa, cada pessoa presente (todos os alunos e a professora) beberá dois copos de suco. Considerando que cada copo de suco comporte 250 mililitros e que não haverá desperdício, calcule quantas caixas de 2 litros de suco a professora terá que comprar.

b) Para fazer um panetone a professora usa 25 gramas de fermento. Se não houver desperdício nem faltar nenhum dos outros ingredientes, quantos panetones ela conseguirá fazer com $\frac{1}{2}$ kg de fermento?

c) Imagine agora que a professora resolveu cortar pequenos cartões de cartolina para que os estudantes troquem mensagens de boas festas. Cada cartão será quadrado e terá 10 cm de lado. Se a professora dispõe de um pedaço retangular de cartolina com 60 cm de comprimento e 80 cm de largura, quantos cartões ela vai conseguir fazer?

(Observação: Considere que não haverá desperdício!)

4) Fim de ano também é época de decisão em muitos campeonatos de futebol. A questão a seguir envolve a grandeza tempo e se passa no contexto de um jogo de futebol.

Uma partida iniciou às 16h05min e teve: 3 min de acréscimo no 1º tempo, 5 min de acréscimo no 2º e exatos 15 min de intervalo para descanso dos atletas. Que horas essa partida terminou?

Informações importantes: Uma partida oficial de futebol conta com dois tempos de 45 minutos, com a possibilidade de serem acrescidos alguns minutos a esses tempos dependendo de alguns incidentes (paralisações) no decorrer da partida. Além disso, os jogadores têm direito a descansar entre os dois tempos e, em geral, esse período de descanso não pode exceder 15 minutos.

Fonte: Dados da pesquisa.

E, por fim, a Figura 4 apresenta as questões usadas na quarta aula, que se voltou para porcentagens e frações, conteúdos específicos do bloco *Números*.

Figura 4: Lista com conteúdos do bloco *Números*

1) “A vacinação vai cobrir cerca de 500 cidades, cerca de 10% do volume total de municípios brasileiros. Além disso, só vão ser vacinadas pelo Sistema Único de Saúde (SUS) crianças de 10 a 14 anos”.

Utilize a porcentagem e o número sublinhados acima para responder os itens abaixo:

- a) Escreva a porcentagem por extenso.
- b) Considerando que a área total de um círculo representa 100% dos municípios brasileiros, desenhe um círculo e marque o setor circular que corresponde à porcentagem apresentada na notícia acima.
- c) Escreva a porcentagem mencionada como fração irredutível.
- d) Escreva a porcentagem mencionada como número decimal.
- e) Calcule o total de municípios que há atualmente no Brasil.

2) “Dengue: 3 em cada 4 focos do mosquito estão dentro da casa dos brasileiros, diz Ministério da Saúde”.

De acordo com a informação sublinhada acima, quantos por cento dos focos de mosquito estão dentro da casa dos brasileiros?

3) “O Ministério da Saúde vai receber pouco mais de 6 milhões de doses da vacina contra a dengue – 5,2 milhões foram compradas e 1,3 foram doadas”.

Escreva o número de vacinas que o Ministério da Saúde vai receber e o número de vacinas que foram compradas utilizando apenas algarismos do sistema de numeração indo-arábicos.

4) Observando as notícias sobre a dengue no Brasil, podemos encontrar várias porcentagens, números decimais e expressões que nos remetem a frações como *metade*, *terça parte* entre outras.

Considerando as expressões em destaque, faça o que é pedido a seguir:

- a) Escreva a fração correspondente a cada expressão.
- b) Utilizando retângulos, represente graficamente cada fração.
- c) Decida o que é maior: a metade ou a terça parte de um inteiro? Justifique sua resposta.

Fonte: Dados da pesquisa.

Cabe ainda explicar que, durante aproximadamente dois anos de projeto, também foram trabalhados conceitos dos blocos *Álgebra e Probabilidade e Estatística*. Entretanto, dadas as especificidades das análises dos dados coletados nas aulas que se voltaram para esses blocos, optamos por tratá-los separadamente em artigos futuros. A seguir, passamos à descrição e à análise dos dados registrados em nosso diário de bordo. Sempre que possível, procuramos identificar aspectos das aulas que validaram as possibilidades de um programa em Etnomatemática e de uma pedagogia influenciada pela Pedagogia Decolonial.

3. ANÁLISE DE DADOS

Esta seção é destinada à análise dos dados, isto é, à análise do processo de ensino e aprendizagem vivenciado nas quatro aulas do PROEJAI que selecionamos para esta pesquisa. Para efeitos de organização, dividimos a análise por aula.

Em linhas gerais, cabe informar apenas que todas as questões propostas foram elaboradas por nós em parceria com as bolsistas e, nelas, procuramos apresentar dados reais contidos em textos jornalísticos extraídos da internet, de modo que, ora os conceitos matemáticos eram necessários para a compreensão dos textos, ora os textos serviam de contexto para a significação dos conceitos.

Na primeira aula, em que os estudantes deveriam se apresentar e, de algum modo, sinalizar se percebiam a utilização de conceitos matemáticos no dia a dia e nas profissões que exerciam ou já tinham exercido, foi possível perceber unanimemente a associação da Matemática aos cálculos, isto é, às quatro operações fundamentais. Além disso, os estudantes que trabalhavam na construção civil ou como auxiliares em cozinhas de restaurantes e lanchonetes, citaram também a utilização de sistemas de medida para especialmente as medições de massa, capacidade, distância, superfície e tempo.

Nesse processo de identificação dos usos que fazem de conhecimentos matemáticos, vieram subjacentes os modos como os

estudantes usavam esses conhecimentos, modos próprios, na maioria das vezes, bastante distintos dos ensinados nos sistemas formais de escolarização, iniciando-se, assim, o resgate dos saberes matemáticos que eles construíram nas interações sociais, tal como sugere D'Ambrósio (1998). O levantamento desses saberes, por sua vez, conferindo-lhes visibilidade e legitimidade, inicia o processo de desconstrução do eixo de colonialidade do saber (Fleuri, 2012).

É importante destacar que, em cada turma pesquisada, apenas um estudante afirmou ter bons sentimentos em relação a estudar Matemática na escola. Os outros contaram episódios de humilhações nas aulas de matemática que ocasionaram seus afastamentos da escola. Esses episódios, bem marcados nas lembranças, tinham em comum: as notas muito baixas nas avaliações de Matemática; os comentários dos professores de Matemática (algumas vezes irônicos, outras extremamente grosseiros), quando confrontados com os erros que esses estudantes cometiam nas questões de Matemática; a ausência de significado para os conteúdos matemáticos propostos pelos professores (exercícios repetitivos, contextualizados na própria matemática); e a ausência de recursos que tornassem os conceitos matemáticos mais concretos para eles. Sentiam-se incapazes frente à matemática escolar e, como seus saberes nunca haviam sido sequer escutados na escola, não percebiam que eles eram validados. Diagnosticamos, assim, facilmente os efeitos da colonialidade do ser (Fleuri, 2012). Era como se não se sentissem pessoas capazes de aprender e produzir matemáticas. Era como se não sentissem pessoas.

Na segunda aula, o desempenho e os comentários dos estudantes sobre as questões relacionadas às formas geométricas espaciais lhes permitiram exemplificar o que haviam comentado na primeira aula sobre a vivência de um ensino de Matemática tradicional, que não lhes favorecia construir significados para os conceitos matemáticos. Segundo os estudantes, antes de pararem de frequentar a escola, nas aulas de Matemática, ouviam e mesmo falavam palavras como *dimensões*, *vértices*, *faces* e *arestas*, sem

produzir qualquer significado para elas. Somente ali, retornando aos estudos, realizando atividades no contexto dos enfeites de Natal que decoravam boa parte dos espaços que frequentavam, conseguiram construir tais significados. Temos, então, uma evidência de que a falta de um processo de negociação dos significados dos conceitos e dos símbolos a eles associados podem transformar a matemática escolar num veículo de exclusão e de evasão escolar. É nessa direção, rompendo com o ensino tradicional e trazendo para a sala de aula as situações e as representações que fazem sentido para os estudantes, que um programa em Etnomatemática pode interromper processos seculares de exclusão das camadas populares da escola (D'ambrósio, 1998).

Na terceira aula, os estudantes focaram nos sistemas de medida e nos usos que fazem deles. Foram propostas as unidades e subunidades de medida mais usadas socialmente para medição de massa, capacidade, distância, superfície e tempo. Os estudantes não apresentaram dificuldades para realizar as questões propostas, reforçando a perspectiva de que possuem conhecimentos construídos socialmente tal como sugere D'Ambrósio (1998). Nesse ponto, cabe mencionar que os saberes demonstrados pelos estudantes não provocaram a estagnação do processo de ensino e aprendizagem. Os saberes dos estudantes puderam servir como ponto de partida para a construção de novos saberes associados aos sistemas de medida e assim contribuir para o avanço no domínio dos conceitos pertencentes ao bloco *grandezas e medidas*. É equivocada a ideia de que um programa em Etnomatemática se restringe às matemáticas dos estudantes. O que se pretende é trazer essas matemáticas para dentro dos muros da escola e colocá-las em debate com outras tantas matemáticas que a comunidade escolar julgue relevante para o desenvolvimento daquele grupo (D'ambrósio, 2002).

Por fim, na quarta aula, a exploração do conceito de *metade* nos subitens da atividade favoreceu o aprofundamento da sua compreensão pelos estudantes, pois solicitava tipos diferentes de representações para ele. A observação dos registros feitos pelos

estudantes ao realizarem as questões permitiu o levantamento de conhecimentos associados não só às representações, mas a frações irreduzíveis e a frações equivalentes. Tendo em vista o contexto da atividade, o aprofundamento das discussões dos conceitos associados às frações levou a um entendimento mais abrangente do avanço da fome no Brasil na última década, incitando a discussão sobre a necessidade urgente de transformação da sociedade brasileira, com ênfase na redução das desigualdades sociais. Vale lembrar que a incitação de transformações sociais está prevista pela Pedagogia Decolonial (Walsh, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, procuramos analisar à luz da Etnomatemática e da Pedagogia Decolonial o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos relacionados a *números*, a *grandezas e medidas* e a *geometria* nas aulas de Matemática para o Ensino Fundamental do PROEJAI, desenvolvido no CAp-UERJ.

Por meio de um estudo de caso em que acompanhamos quatro aulas de Matemática em cada uma das duas turmas que compõem o Ensino Fundamental II, concluímos que o PROEJAI é um espaço bastante propício para a construção de um programa em Etnomatemática e que este, por sua vez, favorece práticas da Pedagogia Decolonial nas aulas de Matemática na medida em que permite que os estudantes identifiquem seus saberes matemáticos e os saberes próprios dos grupos culturais em que estão inseridos, legitimando-os. Percebemos, nitidamente, as marcas dos sistemas de escolarização, os usos indiscriminados dos currículos sem uma contextualização adequada e os efeitos nocivos nos processos de formação humana, principalmente, a perpetuação de um sentimento de exclusão social. Por outro lado, entendemos ser possível propor novas experiências em abordagens contextualizadas que considerem a vivência do educando e sua inserção histórico-cultural, exigindo dos sistemas escolares flexibilidade e atenção ao público de Jovens, Adultos e Idosos.

É evidente que, considerando-se o número reduzido de participantes, os nossos resultados não podem ser generalizados. No entanto, acreditamos que eles contribuem significativamente para as pesquisas nas áreas da EJA, da Etnomatemática e da Pedagogia Decolonial.

Embora não seja o objetivo deste artigo, cabe ainda mencionar que as aulas no PROEJAI contribuíram também para a formação inicial dos seis estudantes dos cursos de Licenciatura em Matemática da UERJ, campus do Maracanã e de Duque de Caxias, bolsistas do projeto. São eles: Conrado Carlos Osolins, Daniel Marques Sardinha, Hellena da Nóbrega G. Serafim, Miriam Trajano de Oliveira Ferreira, Ian Vanei Pereira de Almeida e Jorge Alberto Martins Fernandes. A participação deles foi decisiva para a realização do projeto e, nesse processo, pudemos verificar em todos o desenvolvimento de uma escuta ativa e de uma postura investigativa, avançando na formação de professores pesquisadores. Tornou-se consenso entre eles que, em qualquer modalidade de ensino, o estudante deve ser o ator principal. Compreenderam que é necessário incorporar os saberes dos estudantes ao currículo escolar e, conseqüentemente, às práticas de ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, p. 95-103, 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010470432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 mai 2023.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes Limitada, 2014.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes Limitada, 2017.

BRASIL. Parecer nº 11 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 09 jun. 2000.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar ou conhecer** (5th ed.). São Paulo: Ática, 1998.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: decolonizar o poder e o saber, o ser e o viver. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, jan./dez., 2012. Disponível: editora.unoesc.edu.br/index.php/visao-global/article/viewFile/3408/1507. Acesso em: 22julh2015.

LABOV, William. **Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular**. Philadelphia: University Press, 1972.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T.; SOUSA, R.. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? *In*: RIBEIRO, T.; SOUSA, R.; SAMPAIO, C. S. (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa - por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

WALSH, C. Interculturalidad y Colonialidad del Poder. Un Pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In* El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá Del capitalismo global. (pp. 47-61). Bogotá: Instituto Pensar, 2007.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Beatriz Pires

Graduanda de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atua como professora-bolsista de Literatura no Projeto de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Proejai/CAP-UERJ). Coordena a área pedagógica da Casa das Mulheres da Maré, equipamento da organização da sociedade civil Redes de Desenvolvimento da Maré.

Andressa Elisa Lacerda

Professora Adjunta do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui Licenciatura, Mestrado e Doutorado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua na Educação e Ensino através da formação de professores. Além de ter atuado na área de Geografia Agrária, com ênfase em estudos sobre Escravidão Contemporânea e relações de trabalho no campo. Realiza pesquisas sobre geografia, educação, arte, cartografia, contra-cartografias, geografias populares, geografia e música.

Bárbara Balzana Mendes Pires

Licenciatura e Bacharel em Biologia pela UERJ, Mestre em Biociências Nucleares pela UERJ e Doutora em Biotecnologia Vegetal pela UFRJ, Professora Adjunta de Ciências e Biologia do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAP/UERJ desde 2005. Professora do PPGEB do CAP-UERJ desde 2014. E-mail: barbarabalzana@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8348112869826271>; ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7082-3606>.

Caio Luiz Daemon da Silva

Bacharel em Ciências Sociais (2025) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e licenciando em Ciências Sociais pela

mesma instituição. Bolsista do Programa de Educação para Jovens, Adultos e Idosos (PROEJAICAp-UERJ), atuando no Pré-vestibular.

Candice Pantoja Camargo

Graduanda de Letras – Português/literaturas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como professora-bolsista de Língua Portuguesa na Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Proejai/CAP-UERJ). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Núcleo Interdisciplinar: História, Literatura e Matemática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Caroline Cabral Ladislau

Graduanda de Letras - Português/Literaturas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atua como professora-bolsista de Redação no Projeto de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Proejai/CAP-UERJ). Monitora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II na Rede Elite de Ensino. Professora particular de Língua Portuguesa filiada à empresa PenseBem - Aulas Particulares.

Cristiane da Silva Leite de Castro

Mestranda PPGEB - CAP/UERJ. Licenciada em Pedagogia. Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior e Neurociências Aplicadas, com ênfase em Aprendizagem. Docente substituta do Atendimento Educacional Especializado no CAP-UERJ no Anos Finais desde 2023. E-mail: cristiane_cris1@yahoo.com; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9968342880835319>; ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5682-8152>.

Daniela Porte

Professora Adjunta II do Departamento de Línguas e Literaturas (DLL) do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp UERJ) da UERJ. Atua no Ensino Fundamental 2 (Anos Finais), Educação para pessoas Jovens, Adultas e Idosas (PROEJAI

CAP-UERJ) e Graduação em Letras (Estágios em Língua Portuguesa e Literatura para turmas de Licenciatura). Pesquisadora na área da Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa, com foco nas seguintes temáticas: prática da linguagem e da metalinguagem no ensino de língua materna, percepção do texto literário como veículo de emancipação linguística, social e subjetiva e preparação e análise de material didático para aula de português. Com interesse em estudos sobre educação popular, emancipadora, autônoma e sensível.

Gabriela dos Santos Barbosa

Possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997), especialização em Administração Escolar pela Universidade Castelo Branco (1999), especialização em Educação Indígena pela Universidade Federal Fluminense (2007), especialização em Aprendizagem em Matemática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005), mestrado em Educação Matemática pela Universidade Santa Úrsula (2002), mestrado profissional em Matemática pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (2015), doutorado (2008) e pós-doutorado (2012) em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pós-doutorado em Ensino de Matemática (2019) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é coordenadora de disciplina no curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIRIO/CEDERJ e professora adjunta do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF). Atua também como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (UERJ/FEBF) e no Mestrado Profissional de Matemática (PROFMAT/UERJ). É membro do GT2 da Sociedade Brasileira de Educação Matemática e coordenadora do Grupo de Estudo, Pesquisa e Aprendizagem em Educação Matemática.

Jamily Queiroz de Lima

Mestranda PPGEB - CAP/UERJ. Licenciada em Português e Pedagogia. Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica, Pós-Graduada em Libras - Língua Brasileira de Sinais e Pós-Graduada em Gestão Escolar Supervisão e Coordenação Pedagógica. E-mail: prof.jamily.lima@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2215939697065952>; ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0003-1898-2436>.

Jean Felipe de Assis

Professor Adjunto no Departamento de Matemática e Desenho da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, com enfoque em Práticas Pedagógicas da Matemática, Ensino e Formação de Professores. É mestre e doutor em Filosofia e História das Ciências, além de doutor em Filosofia Política. Possui formação complementar em Teologia (bacharelado e mestrado) e em Português-Latim (licenciatura).

Leonardo Maciel dos Santos

Atualmente é mestrando no Programa de Educação, Cultura e Comunicação em Periferias da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/UERJ) e Professor de Matemática do Município de Japeri. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Educação, atuando principalmente como pesquisador sobre Educação Matemática na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Monique Batista Carvalho

Socióloga, Professora Adjunta no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ). Doutora em Ciências Sociais pelo PPCIS/UERJ e coordenadora do grupo de pesquisa Cidades: núcleo de pesquisa urbana (PPCIS/UERJ). Tem desenvolvido pesquisas no campo da Sociologia Urbana com ênfase em violência urbana e no campo da Educação.

Priscila Campos Ribeiro

Atua como Pedagoga Acadêmica no Departamento de Orientação e Supervisão Pedagógica (DEP/UERJ) e no PROEJAICAp-UERJ, com experiência em coordenação pedagógica, docência em programas de formação para o trabalho e cidadania, projetos sociais e produção de material didático. Kursou graduação em Pedagogia pela UFRJ, Mestrado em Educação pelo PROPEd/UERJ e Doutorado em Educação pelo ProPEd/UERJ na linha “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”. Possui MBA em Gestão de Recursos Humanos (UFF) e Especialização em Educação de Jovens e Adultos (UFRJ).

Silaedson Alves da Silva

Mestrando PPGEB - CAp/UERJ. Licenciado em Pedagogia. Pós-Graduado em Educação Infantil, Gestão e Supervisão Escolar. Docente de Educação Infantil na Prefeitura do Rio de Janeiro desde 2022. Email: silaedson@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7601377142903295>.

Túlio José da Silva Tavares

Mestre em Educação na linha de Políticas e Instituições Educacionais pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pesquisador membro do Laboratório de Pesquisa em Oportunidades Educacionais (LaPOpE-UFRJ) e do Grupo de Pesquisa em Ciências Sociais e Educação (GPCSE-UERJ). Bacharel em Ciências Sociais (2021) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e licenciando em Ciências Sociais pela mesma instituição. Atualmente é bolsista do Programa de Educação para Jovens, Adultos e Idosos (PROEJAICAp-UERJ), e atua como coordenador e professor voluntário de Sociologia no Pré-Vestibular Social Leonhard Euler (UNIRIO).

Vinícius Silva de Moraes

Professor Adjunto do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, é bacharel e licenciado pela PUC-Rio (2009), mestre em Planejamento Urbano e Regional pelo IPPUR/UFRJ (2012) e Doutor em Geografia pela PUC-Rio (2024). Atua tanto na Educação Básica quanto na licenciatura em Geografia na UERJ campus Maracanã e realiza pesquisas no campo da Formação de Professores desde 2015. A Geografia das Cidades é outro campo de interesse onde também são realizadas pesquisas que trazem o cotidiano citadino.

Walace Ferreira

Professor Associado de Sociologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), onde é coordenador de Extensão e Formação Continuada desde novembro de 2021 e do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Sociais (LEPECS/CAP-UERJ) desde 2020. Também é membro do Comitê de Autorização de Pesquisas do CAp-UERJ. Prodcente da UERJ com projeto sobre o lugar da Sociologia no novo Ensino Médio. Na extensão, coordena o projeto “Sociologia, Juventude e Cidadania” e integra outros três projetos extensionistas. No âmbito de projetos de ensino, é um dos coordenadores de Sociologia do PROEJAICAp-UERJ, atuando no Pré-vestibular. Sua formação compreende doutorado em Sociologia pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP/UERJ); mestrado em Sociologia pelo antigo IUPERJ/UCAM; bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais pela UERJ.

ÍNDICE REMISSIVO

Acessibilidade - 106; 116

Alfabetização científica- 11; 17; 103; 104; 105; 106; 107; 109; 110; 111; 114; 117

Análise crítica - 19; 52; 55

Autonomia - 15; 33; 36; 41; 42; 47; 53; 54; 55; 56; 60; 81; 99

Autoritarismo - 51; 55; 56; 57; 59; 64

Base Nacional Comum Curricular - 15; 22; 53; 54; 56; 75; 76; 119

Ciclo de Debates - 34

Ciências Sociais - 10; 53; 77; 79

Círculo de Cultura - 9; 18; 29; 30; 36; 37; 39; 40; 41; 42; 43; 46; 48

Corpo feminino - 52; 61; 62

Currículo - 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 34; 71; 75; 80; 106; 119; 120; 121; 134; 135

Desigualdade de gênero - 9; 51; 55; 60

Diversidade - 17; 19; 22; 34; 41; 55; 56; 75; 104; 106; 108; 109; 110; 111; 114; 115; 117; 123

Educação Antirracista - 10; 19; 90; 97; 99

Educação de Jovens Adultos e Idosos - 7; 9; 11; 13; 18; 19; 39; 40; 51; 69; 85

Educação de jovens e adultos - 13; 14; 70; 71; 72; 73; 74; 75; 76; 81; 114; 121

Educação para pessoas Jovens Adultas e Idosas 48; 70; 75; 103

Educação Popular - 9; 18; 40; 47; 49; 73; 74

Escola pública - 23; 45; 82

Etnomatemática - 120; 121; 122; 123; 124; 125; 131; 133; 134; 135

Experimentação didática - 105
 Extensão universitária - 81; 82
 Formação de Professores - 14; 30; 46; 49; 75; 135
 Formação docente - 21; 29; 30; 79; 82
 Hereditariedade - 10; 103; 105; 107; 108; 109; 114
 Inclusão social - 110
 Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - 7; 9; 13; 30;
 31; 44; 45; 70; 75; 85; 103
 Interdisciplinaridade - 20; 23; 36; 52; 54
 Justiça Ambiental - 10; 87; 89; 95; 96; 97; 98; 99
 Metodologias criativas - 11; 111; 115
 Orientação Pedagógica - 20; 23
 Paulo Freire - 9; 14; 15; 18; 29; 33; 34; 35; 36; 38; 39; 40; 42; 46; 47; 48;
 73
 Pedagogia Decolonial - 119; 120; 121; 131; 134; 135
 Políticas de Currículo - 9; 14; 15; 21; 22; 23
 Prática pedagógica - 34; 53; 54; 80; 116
 Práticas investigativas - 105; 111
 Pré-vestibular - 7; 8; 30; 31; 32; 33; 40; 47; 48; 52; 56; 71
 Recursos Pedagógicos - 106
 Redação - 30; 31; 32; 33; 40; 48; 51; 52; 55; 57
 Regime totalitário - 59; 60; 61
 Teoria do Discurso - 14; 15; 20; 23
 Vestibular da UERJ - 43; 52; 57

Este segundo volume de produção acadêmica dos educadores e bolsistas que compõem o PROEJAICAp-UERJ objetiva registrar e publicizar práticas pedagógicas dos distintos componentes curriculares do programa, a partir da apresentação de iniciativas pedagógicas, quais sejam: sequências didáticas aplicadas no dia a dia da sala de aula, relatos de experiência ou ainda ações formativas da II Semana de Formação do Proejai, ocorrida em dezembro de 2024. Leitores e leitoras estão convidados a dialogar com as práticas e a valorizar a Educação para Jovens Adultos e Idosos como direito.



Cap-UERJ

LEPECS
UERJ



ISBN 978-65-265-2290-5



9 786526 522905