



O PROEJAICap-UERJ:
Componentes curriculares,
formação docente e
aprendizagens plurais

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

 **Pedro & João**
editores

O PROEJAICAp-UERJ:
COMPONENTES CURRICULARES, FORMAÇÃO
DOCENTE E APRENDIZAGENS PLURAIS



Este e-book tem na capa um bordado de Karla Koshel, da cidade de Rio das Flores, originalmente criado para a *Exposição Re-descobrimdo 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, com itinerância por diferentes pontos do território fluminense e envolvimento de 27 artistas do bordado de 27 cidades do estado do Rio de Janeiro.



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

**O PROEJAICAp-UERJ:
COMPONENTES CURRICULARES, FORMAÇÃO
DOCENTE E APRENDIZAGENS PLURAIS**



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.]

O PROEJAICAp-UERJ: componentes curriculares, formação docente e aprendizagens plurais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 278p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2491-6 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526524916

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

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Imagem da capa: Carol Matias

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).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
Andrea da Paixão Fernandes	
APRESENTAÇÃO	11
Rafael Ferraz	
Maria Teresa Tedesco	
O PAPEL DA LÍNGUA ADICIONAL NA ESCOLARIZAÇÃO TARDIA: A VIVÊNCIA DO ENSINO DE FRANCÊS NO PROEJAICap-UERJ	31
Livia Eccard	
CORPO CONSCIENTE, INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	49
Ana Patrícia da Silva	
AS LINHAS E AS ENTRELINHAS DA LÍNGUA PORTUGUESA: <i>NARRADORES DE JAVÉ</i>	65
Maria Teresa Tedesco	
Nathalia Gil de Sousa	
ENTRE PRÁTICAS E SABERES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE NÚCLEO COMUM DO PROEJAI	83
Mariana Rodrigues Zadminas	
Cristina Papa Ramos	
Aline da Silva Ribeiro	
Gabriel Nascimento de Boaventura	

“EU NÃO SEI NADA”: HISTÓRIAS DE VIDA FORMANDO E SENDO FORMADAS EM COMUNHÃO NO PROEJAICAp-UERJ 101

Vanêsa Vieira Silva de Medeiros

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE FÍSICA PARA JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO PROEJAI DO CAp-UERJ 117

Thiago Daboit Roberto

Flávia Luzia Jasmim

FORMAÇÃO CIDADÃ E CRÍTICA PELA MATEMÁTICA NOS AMBIENTES PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS 127

Jean Felipe de Assis

Gabriela dos Santos Barbosa

Hellena da Nóbrega Gomes Serafim

FORMAÇÃO CRÍTICA E PREPARAÇÃO PARA EXAMES: A SOCIOLOGIA NO PRÉ-VESTIBULAR DO PROEJAICAp-UERJ (2023-2025) 141

Wallace Ferreira

Catarina Louize Alves Conceição

Caio Luiz Daemon da Silva

Jade Novaes de Figueiredo

Judival de Souza Estrela Júnior

Priscila Cristina Simões Ribas

Túlio José da Silva Tavares

ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA CONSTRUÇÃO NA EXPECTATIVA DO DEVIR 165

Guilherme Nogueira de Souza

A SOCIOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II DO PROEJAICAp-UERJ: CRÍTICA À MERITOCRACIA, VALORIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E PRÁTICAS DECOLONIAIS	187
Rodrigo de Souza Pain Adriely Paiva Parreira José Antonio Abrahão Castillero Valeria Cristina Almeida dos Reis	
SOBRE ALGUNS SENTIDOS DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO PROEJAICAp-UERJ	207
Vladimir Moreira Lima João Pedro Nunes Pereira Gouveia Laura da Conceição Lopes Lorena Gomes do Sacramento Marcio José de Carvalho Alves	
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: QUESTÕES E APROXIMAÇÕES	227
Márcia Miranda	
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS E NOVAS POSSIBILIDADES	245
Sidnei Jorge Fonseca Junior João Victor Soares Furtado Rodrigo Costa Quintanilha	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	263
ÍNDICE REMISSIVO	277

PREFÁCIO

Andrea da Paixão Fernandes

O presente livro traz o importante registro memorialístico da trajetória do Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PROJEAICAp-Uerj), desde sua criação em 2022, e sua implementação efetiva em 2023, proporcionando oportunidade ímpar ao leitor e aos professores em formação e demais interessados que atuam neste campo.

A obra contempla material de registro de possibilidades de adaptações curriculares para diversas áreas de conhecimento. Cada texto aborda, pela ótica de diferentes disciplinas, aprofundamentos teóricos e perspectivas pedagógicas, a partir de sequências didáticas, considerando um currículo vivo, ou seja, adequado aos cotidianos dos sujeitos participantes do projeto. Constitui-se também como espaço permanente de formação docente, inicial e continuada, a partir da reflexão crítica sobre a prática pedagógica voltada ao público alvo, considerando-se a caminhada dos discentes do Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, por meio da complexidade da EJA, formada por pessoas que tiveram o acesso ao saber escolar negado por períodos da vida e por diferentes motivos.

A leitura dos textos que integram este e-book nos permite perceber e reconhecer a potência do PROJEAICAp-Uerj como espaço de formação inicial para as várias licenciaturas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ancorando-se em um de seus objetivos, que é o de se constituir como espaço de formação docente.

A criação deste Programa pela Pró-reitoria de Graduação da Uerj, no ano de 2022, inaugura no Instituto de Aplicação, uma política relevante para a universidade e para os beneficiários do

projeto, sejam eles os jovens, adultos e idosos que estão retornando à sala de aula, ou os licenciandos, que podem viver uma experiência significativa em sua formação docente. Além desses atores, os professores coordenadores de disciplina também são em maior ou menor grau impactados pela ação formativa e auto-formativa do PROEJAICAp-Uerj. Expressa esse impacto a participação de docentes, técnicos, estudantes e público externo em eventos de formação realizados nestes anos pelo PROEJAI, com destaque para a Semana de Formação de 2024, cujas experiências coletivas, disciplinares e interdisciplinares motivaram diversos textos desta obra.

Cabe ressaltar ainda a existência de no mínimo duas perspectivas no programa – a inclusão de jovens, adultos e idosos face a oportunidade de retornar ao espaço educativo e também a inclusão desses atores na perspectiva do atendimento educacional especializado, possibilitando a compreensão da inclusão para além de um trabalho direcionado exclusivamente às pessoas com deficiência.

Outra ênfase na constituição do PROEJAICAp-Uerj é a oferta de pré-vestibular comunitário, projeto que tem possibilitado a preparação dos cursistas para as provas de seleção de ingresso à universidade, inclusive o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), permitindo o reconhecimento da potencialidade e da complexidade do programa, sobretudo, diante da aprovação de vários estudantes para universidades públicas e privadas, inclusive na própria Uerj.

No decorrer destes três anos, a oferta desse programa pelo CAP-Uerj preocupa-se e se materializa de forma qualificada, justificando, dessa forma, a valiosa contribuição da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no atendimento a essa parcela da população que esteve excluída do acesso à escola. Sendo assim, é relevante que o PROEJAI seja reconhecido como um projeto-piloto para uma futura e necessária implementação da modalidade educação de jovens e adultos como curso no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

APRESENTAÇÃO

Rafael de Abreu Ferraz

Maria Teresa Tedesco

Atenção! Atenção!

No Brasil, a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que terminaram a educação básica obrigatória – ou seja, concluíram o ensino médio ou níveis mais altos – alcançou 56,0% em 2024, o maior percentual da série histórica, iniciada em 2016 (46,2%). Além disso, na faixa etária de 6 a 14 anos de idade, a escolarização atingiu 99,5% (ou 26,2 milhões de crianças), mantendo-se praticamente estável desde 2016 (99,2%) e evidenciando a virtual universalização do acesso à escola nessa faixa. Entre os jovens de 15 a 17 anos, a taxa foi de 93,4%, ainda abaixo do previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Nos grupos de 18 a 24 anos e 25 anos ou mais, os percentuais de escolarização foram de 31,2% e 5,1%, respectivamente.

Esses são indicadores educacionais recentemente divulgados pela Agência IBGE de notícias, em junho de 2025 (Bello, 2025), que merecem reflexão de nossa parte.

Trata-se, sem dúvida, de notícias muito positivas relativas aos avanços da educação brasileira, no que tange ao acesso à educação. Ao analisar os números percentuais, de forma bruta, afirmamos a existência do progresso. Ao mesmo tempo, com sentimento de consternação, podemos afirmar que estamos diante de um índice percentual baixo, visto que esses índices divulgados envolvem, em geral, metade da população em dada faixa etária, o que é pouco. Além disso, dos percentuais que envolvem mais de 90% da referida faixa etária, não se tem certeza de que os estudantes, efetivamente, permanecem nas salas de aula e, por conseguinte, concluem o nível de escolaridade a que estão

vinculados. Logo, sem aligeiramentos conclusivos, pode-se afirmar que, transcorrido um quarto do século XXI, a sociedade brasileira se depara com questões profundas não só concernentes à escolaridade de seu povo, ou seja, das gerações em idade escolar obrigatória, mas também relativas ao fundamental papel da educação na formação do povo brasileiro. Não podemos nos contentar com esses índices.

A par dessa situação preocupante, na condição de docentes de uma universidade pública, engajada, politicamente, em diferentes processos de inclusão, tendo sido a primeira universidade brasileira que instituiu as cotas de acesso ao Ensino Superior, afirmamos a necessidade de um olhar acurado para o estudante da escola básica, mas também para a formação de docentes que devem atuar com este público heterogêneo, em um país de dimensões continentais e que se traduz em diferenças sociais abissais. Parte-se, portanto, de uma premissa que somente por meio da Educação, o Brasil poderá fazer frente a essa diversidade social, que impede nossos coirmãos de ascensão social, por intermédio, dos estudos, o que poderia levá-los a melhores condições socioeconômicas.

É nesse contexto que se insere esta obra, fruto de um projeto coletivo desenvolvido no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), por meio do PROEJAI – Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos –, realizado nessa unidade acadêmica, desde 2023. Centrado em oferecer o ensino básico aos estudantes que não conseguiram terminar os Ensinos Fundamental e Médio ou desejam ingressar no Ensino Superior, por meio do pré-vestibular comunitário, o referido projeto também serve de campo de iniciação docente para os estudantes dos diferentes cursos de Licenciatura e de Pedagogia, que atuam nas aulas junto com seus supervisores, os docentes permanentes da UERJ.

Nessa perspectiva, pensamos a educação não só como uma prática pedagógica, mas também uma prática política que, dependendo de como se realiza, pode servir tanto para a

transformação social quanto para a manutenção das desigualdades e da estrutura de poder vigente. Desejamos que seja transformação individual e coletiva. Por isso, é importante questionar: (i) o “progresso” da educação, no sentido de que os resultados são lentos e não atendem, efetivamente, às classes sociais menos privilegiadas; (ii) os fatores que impedem o cidadão brasileiro de, efetivamente, frequentar a escola; (iii) se os *currículos* praticados na escola básica estão, de fato, formando sujeitos socialmente críticos, capazes de reconhecer e de lutar contra o que os oprime; (iv) de que forma os *currícula* se afastam (ou não) do objetivo de manter a lógica do mercado de formar mão-de-obra mais qualificada para continuar servindo ao sistema capitalista, sem o desenvolvimento de uma visão crítica sobre as questões socioculturais que nos cercam.

Se esses questionamentos são importantes para a formação do estudante na modalidade regular, tanto mais na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, pelas suas especificidades: cidadãos que, nas últimas décadas, tiveram o acesso garantido, mas não tiveram garantida a possibilidade da permanência na escola, em decorrência de vários fatores, tais como econômicos, sociais, políticos e culturais, que interferem direta ou indiretamente no desenvolvimento do processo educacional.

Entendemos, dessa forma, que é importante ressignificar o lugar “simbólico” desses estudantes, ajudá-los a superar o rótulo de fracassados e reiterar com eles, de forma veemente, sua posição de protagonistas do seu processo educativo. A tarefa de ouvir esses jovens e de conhecer suas histórias é importante para que se possa ver com outros olhos essa realidade inerente à boa parte dos brasileiros/as. Essa tomada de consciência permitirá um esforço didático para desmistificar ideias preconcebidas e rótulos que frequentemente são dirigidos a eles, “naturalizando” esse espaço como um local de alunos fracassados, atrasados, inferiores, identificados como jovens, adultos e idosos que não lograram concluir seus estudos nos padrões definidos pela escola regular.

Para tanto, não é demais retomar quatro documentos nacionais que tratam da EJA. O primeiro, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que promulga essa modalidade com identidade própria, pautada pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade. Nos anos 2000, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 (Brasil, 2000), a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que, em conformidade com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000), passa a entender a EJA como modalidade da Educação. Esse documento concebe a EJA como uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio: “A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), passa a ser uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente” (Brasil, 2000, p. 2). Esse Parecer vem sendo considerado um instrumento de valorização da EJA, por reconhecê-la como “uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidade e funções específicas” (Brasil, 2000, p. 5), e por instituir as funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

A primeira função refere-se à necessidade de reparar a defasagem escolar de jovens e de adultos que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos na idade apropriada; a segunda, a função equalizadora, visa a garantir a igualdade de oportunidades, oferecendo a esses indivíduos a chance de participar ativamente da sociedade, do mercado de trabalho e de outros espaços de convivência; por fim, a função qualificadora busca proporcionar aos jovens e aos adultos as ferramentas e os conhecimentos necessários para sua formação profissional e para o exercício pleno da cidadania.

A Lei nº. 10.880/2004 (Brasil, 2004) institui o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA), buscando superar o analfabetismo e elevar a escolaridade da população. O programa visa a ampliar a oferta de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos

sistemas públicos de ensino, incluindo aqueles privados de liberdade, e a promover a integração da EJA com a educação profissional, de acordo com o Ministério da Educação. Já em 2014, foi aprovado Plano de Educação Nacional – PNE – com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, com vistas ao cumprimento do disposto na Constituição Federal.

Especificamente, a meta 10 prevê “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. De forma muito crítica, é preciso afirmar que, apesar de a meta 10 do Plano Nacional de Educação almejar atender no mínimo a 25% de matrículas de Ensino Fundamental e Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos a realidade está muito distante do cumprimento da proposta. Além da própria dificuldade em cumprir a meta, a falta de recursos financeiros e de investimentos em políticas públicas que assegurem não apenas a ampliação do atendimento na EJAI, mas também sua continuidade, afasta cada vez mais a possibilidade de alcançá-la. Trata-se, por seu turno, de meta importante e em consonância com a função que uma unidade acadêmica da universidade deve exercer. Além disso, sendo o CAP-UERJ um espaço voltado para a Educação Básica, entendemos que essa unidade acadêmica apresenta todas as características para contribuir com a realização da referida meta. Soma-se a isso o fato de que seu cumprimento também pode exercer um amplo papel na educação profissional dos licenciandos.

O referido plano tem como estratégias: a) manter programa nacional de educação de jovens e de adultos voltado à conclusão do Ensino Fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da Educação Básica; b) expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora; c) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e

adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância; d) ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e dos adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional; e) implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas, que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência; **f) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo interrelações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;** g) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas, que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional; h) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade; i) institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional; j) orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de

diretrizes nacionais em regime de colaboração; l) implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio. Passados quase trinta anos desde a Constituição Federal, como pesquisadores da área da Educação, devemos nos perguntar quais os efetivos avanços específicos da educação para este público-alvo. Os percentuais iniciais mostram que, neste período, tivemos poucos avanços, apesar de ter ganhos. Não podemos nos contentar com tão pouco!

Entendemos que o Programa ora vigente na UERJ se constitui em estratégia para o efetivo alcance da meta 10. Especificamente, esta obra que trazemos a público pode ser caracterizada como meio de realização das estratégias F e G. Para justificar tal afirmativa, dizemos que o tema trabalho (F) é eleito como princípio educativo e conceitual, concretizado como eixo temático central da concepção pedagógica e curricular do PROEJAI. Nossa proposta pedagógica parte da compreensão de que jovens, adultos e idosos integram a classe trabalhadora, estando ou não inseridos no mercado formal. Sabemos que o trabalho requer a força física. Mais do que isto, de acordo com Caldas Aulete (2004), requer a força intelectual para realizar algo. Este é o papel da escola: desenvolver a capacidade intelectual dos estudantes. A concepção pedagógica defendida é de que os estudantes do EJA são, por essência, trabalhadores, ainda que tenhamos na pós-modernidade, formas diferentes de categorizar o conceito de trabalho. Por seu turno, as atividades pedagógicas (G) realizadas no PROEJAI fomentam a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, promovendo, por conseguinte, a formação continuada de nossos licenciandos.

Defendemos que estas duas estratégias são meios didáticos de materializar as três funções da EJA. Entendemos que essas guardam em si diferentes dimensões do conhecimento e do direito, sendo a materialização da importância e dos desafios inerentes da EJA, tanto como oportunidade de escolarização quanto como

reparação da história, da possibilidade de equalização do que é diferente e na perspectiva de qualificação.

As práticas pedagógicas realizadas no PROEJAI concretizam a valorização dos interesses individuais e do ritmo de aprendizagem de cada sujeito envolvido no processo, considerando os saberes adquiridos por cada um na informalidade da vida cotidiana e na prática do trabalho. Como não poderia deixar de ser, leva-se em consideração, ainda, o conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade. No que concerne às práticas pedagógicas, há um intrínseco comprometimento com o ensinar a pensar e o ensinar a aprender, o que revela a relação ação-reflexão-ação. Dessa forma, possibilita ao aluno/a a compreensão de suas experiências, a construção de saberes e a assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados.

Materializando toda essa experiência, a obra *O PROEJAICAP-UERJ: componentes curriculares, formação docente e aprendizagens plurais* reúne treze capítulos que apresentam as ações pedagógicas realizadas nas atividades didáticas do PROEJAI.

O primeiro capítulo, intitulado “O papel da língua adicional na escolarização tardia: a vivência do ensino de francês no PROEJAICAP-UERJ”, de autoria de Livia Eccard, visa à reflexão de como o ensino da Língua Francesa pode se tornar atraente e significativo para os alunos da EJAI, ampliando seu repertório sociocultural e demonstrando que o saber construído deve extrapolar a formalidade curricular. Para tanto, apresenta uma discussão sobre a educação crítica no contexto da aprendizagem desse idioma. Por se tratar de alunos que pararam de estudar há muito tempo e não têm contato com a língua francesa, problemas como a inadequação dos materiais e da abordagem dificultam a reconstrução de crenças quanto a aprender uma língua adicional, visto que os cursistas chegam à escola, em geral, inseguros de sua capacidade de dominar novos conhecimentos formais. Por isso, a autora apresenta uma concepção de currículo e de processo de ensino mais condizente com a realidade dos cursistas das turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, discutindo a definição

da abordagem empregada e partilhando alguns materiais utilizados para as reflexões ensejadas nas atividades didáticas oferecidas, a fim de refletir como os professores em formação podem se preparar para ensinar uma língua adicional, de forma mais significativa, nesta modalidade. Mesmo sendo uma disciplina da área de linguagem, a metodologia utilizada ensina o princípio da ação-reflexão-ação, exemplo didático para o desenvolvimento de conhecimentos afeitos a qualquer área, consubstanciando, assim, a função qualificadora, ao proporcionar aos jovens e aos adultos as ferramentas e os conhecimentos necessários para sua formação profissional e para o exercício pleno da cidadania.

Ana Patrícia da Silva é autora do segundo capítulo, intitulado “Corpo consciente, inclusão em educação e práticas pedagógicas: aproximações e distanciamentos na educação de jovens, adultos e idosos”. Trata-se da apresentação de uma investigação, de natureza qualitativa e configurada como pesquisa-ação empírico-descritiva, que busca analisar o papel central do “corpo consciente” em práticas pedagógicas dialógicas e inclusivas na Educação Física do primeiro segmento do ensino fundamental I, sendo continuamente informada e transformada pela reflexão teórica, o que consubstancia a tríade ação/reflexão/ação. Além disso, exemplifica uma ação didática centrada na função equalizadora que visa à garantia da igualdade de oportunidades, oferecendo a esses indivíduos a chance de participar ativamente da sociedade, do mercado de trabalho e de outros espaços de convivência. A implementação deste plano é um esforço colaborativo entre a professora coordenadora da disciplina e cinco estagiários bolsistas do programa. O grupo almeja que a experiência no PROEJAI promova avanços significativos tanto para o ensino na EJAI quanto para a formação de professores universitários, fomentando a criação de práticas pedagógicas mais inclusivas e a produção de recursos relevantes para o campo.

Exemplificando a função qualificadora, o terceiro capítulo, de autoria de Maria Teresa Tedesco e de Nathalia Gil, bolsista de Língua Portuguesa do referido projeto, intitulado “As linhas e as

entrelinhas da língua portuguesa: *Narradores de Javé*”, busca apresentar as ferramentas e os conhecimentos necessários para sua formação profissional e para o exercício pleno da cidadania, especificamente, no que tange à importância da leitura e da escrita como preservação da memória. Para tanto, o capítulo objetiva discutir a proposta de ensino do componente curricular língua portuguesa, ao longo dos períodos letivos, entre os anos de 2023 e de 2024, com vistas à formação dos estudantes jovens, adultos e idosos, matriculados no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Dessa forma, discute-se a concepção das atividades didático-pedagógicas realizadas no referido Programa, considerando dois aspectos interligados: (i) o trabalho de pesquisa realizado junto aos alunos da Graduação em Letras, bolsistas do Projeto, responsáveis pelo desenvolvimento das sessões didáticas realizadas, semanalmente, às terças feiras; (ii) o trabalho de preparação didática, incluindo a elaboração de materiais didáticos referentes às aulas ministradas aos estudantes no Proejai. São postos em discussão três vértices centrais do fazer pedagógico, a saber: o contexto histórico, os princípios teórico-metodológicos para o ensino da língua materna, bem como suas diretrizes curriculares. A fim de ilustrar as reflexões, apresenta-se atividade realizada – “uma ida ao cinema para assistir ao longa *Narradores de Javé*”, como fechamento do segundo semestre de 2024, a fim de exemplificar as estratégias didáticas utilizadas.

Mariana Rodrigues Zadminas e seus bolsistas docentes, Cristina Papa Ramos, Aline da Silva Ribeiro e Gabriel Nascimento de Boaventura são os autores do quarto capítulo que apresenta um relato de experiência de práticas pedagógicas desenvolvidas por graduandos dos cursos de Pedagogia, Matemática e Educação Física no PROEJAI. Os autores desejam ensejar reflexão sobre a formação docente inicial, mediada pela pesquisa-ação, com ênfase no desenvolvimento humano e acadêmico, contribuindo para a formação autônoma e reflexiva dos *bolsistas docentes*. O objetivo é compartilhar aprendizados, desafios e práticas, destacando a escuta ativa, a produção de materiais didáticos contextualizados e a

construção de vínculos com os estudantes. A metodologia fundamenta-se em relatos pessoais, observações de campo e experiências pedagógicas realizadas entre 2023 e 2025, considerando as especificidades de uma turma do Ensino Fundamental I da EJA. Os resultados indicam que a experiência contribuiu para a construção de uma postura docente crítica, sensível e engajada, promovendo práticas de ensino mais significativas e dialógicas, que concretizam a necessária função reparadora da situação de desigualdade, gerada pelo processo histórico, o que significa não só o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

Tomando como ponto de partida a assertiva de Paulo Freire “É imperioso mantermos a esperança mesmo quando a dureza ou aspereza da realidade sugeriram o contrário”, Vanêsa Vieira Silva de Medeiros, no capítulo quinto, intitulado ““Eu não sei nada”: histórias de vida formando e sendo formadas em comunhão no PROEJAICAP-UERJ”, apresenta algumas estratégias utilizadas com estudantes do PROEJAI, que necessitam de atividades e de ações diferenciadas que garantam o acesso e a participação nas atividades escolares. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) se faz necessário como mais um recurso para garantir a permanência e o êxito dos cursistas, revelando-se como um forte exemplo da função reparadora, que visa a oferecer uma escola de qualidade em ações educativas colaborativas, a fim de oferecer subsídios de suporte ou material didático que apoie o/a cursista com deficiência ou alguma necessidade específica para a construção de conhecimentos que possam favorecer o seu desenvolvimento intelectual e, no caso específico, a preparação para os exames de admissão da UERJ, CEDERJ e ENEM, na turma do Pré-Vestibular. A ação busca desenvolver estratégias de ensino junto aos cursistas na apropriação de conteúdos pertinentes às disciplinas que fazem parte do currículo, garantindo qualidade no desenvolvimento cognitivo.

O sexto capítulo, de autoria de Thiago Daboit Roberto e Flávia Luzia Jasmim, relata a experiência pedagógica desenvolvida no PROEJAI para o ensino de Física. Em “Experiências de ensino de física para jovens, adultos e idosos no PROEJAICAp-UERJ”, os autores adotam uma metodologia prática e dialógica, fundamentada na valorização dos saberes prévios dos estudantes e no uso de atividades experimentais lúdicas, concretizando a função qualificadora, que se relaciona ao direito de cada cidadão à educação permanente, considerando como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação também ocorre nos espaços escolares. Nessa perspectiva de ação/reflexão/ação, foram realizadas práticas como o experimento do telefone de copos para o estudo da propagação sonora, a demonstração musical das qualidades do som, o experimento de sensação térmica com recipientes de água em diferentes temperaturas, o desvio mágico da água para trabalhar eletricidade estática e a exploração de escalas termométricas. As vivências profissionais dos alunos foram integradas às aulas, enriquecendo a construção coletiva do conhecimento. No Pré-Vestibular, estratégias específicas foram empregadas para minimizar defasagens matemáticas e potencializar o desempenho em exames vestibulares. Os resultados indicam que a abordagem prática e contextualizada promoveu maior engajamento, fortalecimento da autoestima e aprendizagem significativa dos estudantes.

“Formação cidadã e crítica pela matemática nos ambientes pedagógicos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos” compõe o sétimo capítulo desta obra. Os autores Jean Felipe de Assis, Gabriela dos Santos Barbosa e Hellena da Nóbrega Gomes Serafim se debruçam sobre o ensino de uma matemática crítica, ao assumir dois papéis importantes: o formativo em uma educação pautada para a desenvoltura do conhecimento intelectual e para a estrutura do pensamento humano; o funcional-pragmático em que os conhecimentos adquiridos são usados na prática cotidiana,

como também nas resoluções de problemas nas diversas áreas do conhecimento e nas diversas formas de letramento. Ao integrar esse duplo papel, o ensino da Matemática no PROEJAI visa a aprimorar o conhecimento matemático, buscando a construção da cidadania em seus variados processos formativos. Assim, temas transversais diversificados são abordados durante as aulas: a educação financeira, a educação ambiental, a diversidade cultural e o trabalho. As metodologias de ensino empregadas se pautam nas principais tendências atuais em Educação Matemática, entre elas, destacamos: a Educação Matemática Crítica e a resolução de problemas. No capítulo, é destacada uma proposta em que receitas típicas foram usadas para proporcionar coletas, organizações e planejamentos financeiros enquanto temas curriculares foram aprofundados, concretizando a função reparadora da EJAI, pois a prática pedagógica está comprometida com uma metodologia de ensino que favoreça a relação ação-reflexão-ação e possibilite ao aluno a compreensão de suas experiências, a construção de saberes e a assimilação dos conhecimentos historicamente acumulados.

Para motivar a ampliação de possibilidades de desenvolvimento da visão crítica dos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), em relação à sociedade em que vivemos, a matriz curricular do Projeto oferece as disciplinas de Sociologia e de Filosofia nos três níveis de ensino, incluindo o pré-vestibular comunitário. No oitavo capítulo, o docente de Sociologia Wallace Ferreira, e os bolsistas Catarina Louize Alves Conceição, Caio Luiz Daemon da Silva, Jade Novaes de Figueiredo, Judival de Souza Estrela Júnior, Priscila Cristina Simões Ribas e Túlio José da Silva Tavares apresentam um rico relato de experiências realizadas no pré-vestibular. O capítulo “Formação Crítica e Preparação para Exames: A Sociologia no Pré-vestibular do PROEJAICAp-UERJ (2023-2025)” demonstra como as redações foram usadas nas aulas para trabalhar conteúdos sociológicos que são avaliados em provas do ENEM. As provas de redação da UERJ de 2023 e 2024 também receberam

atenção. Em 2023, o foco foi no livro *O Menino do Pijama Listrado* (2006), de John Boyne, referencial para o exame realizado naquele ano. Já em 2024, foram realizadas aulas e um minicurso sobre *O Conto da Aia* (1985), de Margaret Atwood, livro referência da redação do Vestibular 2025. Materiais didáticos sobre diversos temas da Antropologia, da Sociologia e da Ciência Política também foram elaborados e usados no pré-vestibular, de modo que o capítulo explora a função e a importância dessa metodologia visando ao desenvolvimento de uma visão problematizadora das relações sociais e ao auxílio no aprendizado de assuntos que têm sido solicitados nos exames de ingresso ao Ensino Superior.

Já Guilherme Nogueira de Souza, no capítulo “Ensino de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos: uma construção na expectativa do devir”, o nono, aponta para a construção da proposta político-pedagógica-curricular para o ensino de Sociologia no Ensino Médio. Por um lado, o autor reflete sobre as demandas de um Programa transitório; de outro, elabora aquilo que seria a proposta de matriz curricular na expectativa da criação da modalidade, um devir. Para isso, discute o perfil do público potencial do Programa, a concepção de Educação de Jovens, Adultos e Idosos que deu lastro à proposta de matriz curricular e a concepção teórica do papel do ensino de Sociologia na Educação Básica em geral, na EJA em particular.

O capítulo seguinte, o décimo, segue a perspectiva do anterior e é intitulado “A Sociologia no Ensino Fundamental II do PROEJAICAp-UERJ: entre crítica à meritocracia, valorização dos movimentos sociais e práticas decoloniais”. Os autores, o Professor Rodrigo de Souza Pain, e seus bolsistas, Adriely Paiva Parreira, José Antonio Abrahão Castillero e Valeria Cristina Almeida dos Reis postulam que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) desempenha importante papel na inclusão social e na democratização do acesso ao conhecimento. Este campo educativo visa a atender àqueles que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade regular, oferecendo-lhes uma

nova chance para a alfabetização e a formação escolar. Nesse sentido, a Sociologia contribui significativamente para este processo de reflexão, especialmente no Ensino Fundamental, ao proporcionar uma compreensão crítica da realidade social e incentivar a participação cidadã. Para tanto, o capítulo discorre sobre a EJA no Brasil, trazendo a perspectiva decolonial, dos movimentos sociais e populares, criticando o viés meritocrático da educação no país e apontando a experiência no Projeto como exemplo vivo da função equalizadora, relacionada ao reconhecimento da necessidade do tratamento desigual como condição para o alcance da igualdade, ao oferecer os estudos da Sociologia nos níveis iniciais da escolaridade (Ensino Fundamental I e II), perspectiva do capítulo anterior e, também, do subsequente, porque trazem uma inovação na matriz curricular oferecida.

O décimo primeiro capítulo é de autoria dos especialistas em Filosofia. “Sobre alguns sentidos do ensino de filosofia para pessoas jovens, adultas e idosas: reflexões a partir da experiência no PROEJAICAp-UERJ”, dos autores Vladimir Moreira Lima, João Pedro Nunes Pereira Gouveia, Laura da Conceição Lopes, Lorena Gomes do Sacramento e Marcio José de Carvalho Alves, tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre o sentido da prática filosófica, seu ensino e suas potencialidades, a partir da recente e embrionária experiência do ensino de filosofia para jovens, adultos e idosos no PROEJAICAp-UERJ. Nesse sentido, os autores discutem o sentido do ensino de Filosofia nesse contexto e, em contrapartida, tecem considerações sobre o sentido da própria filosofia diante de seu exercício neste meio específico.

Marcia Miranda é autora do capítulo “Educação física escolar na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: questões e aproximações”, o décimo segundo. A autora parte da premissa de que as características psicossociais, ritmos, aspirações, projeções e interesses próprios dos educandos são determinantes das necessidades do ser humano. A autora postula que os Programas de EJA precisam garantir a pluralidade de concepções

pedagógicas e metodológicas e o respeito às especificidades na seleção dos materiais didáticos e na organização do ambiente escolar, a fim de atender ao público-alvo que está em jogo. Ao fazer diferentes questionamentos, a autora traz uma pergunta central, a saber: “Que questionamentos fazem parte do imaginário dos professores de Educação Física da EJAI, uma vez que eles irão se deparar com diferentes pessoas, com interesses diferentes, que possuem processos de desenvolvimentos em níveis diferentes?” Os resultados das atividades realizadas em sala de aula demonstram a produtividade metodológica, pois os bolsistas, licenciandos de Educação Física, experimentam diferentes métodos utilizados na docência, a partir dos conteúdos da cultura corporal de movimento que sejam atraentes a esse público. Além disso, podem comparar níveis de aprendizagens e constatar a necessidade de práticas inclusivas no processo de ensino; os estudantes do PROEJAI vivem efetivamente a inclusão, por meio de práticas corporais inovadoras. Trata-se de uma experiência viva da função qualificadora, pois concretiza o direito de cada cidadão à educação permanente, considerando o desenvolvimento potencial de um indivíduo ativo, que precisa estar preparado para enfrentar as exigências da vida social, exercer a cidadania e lutar pela melhoria das suas condições de vida, de trabalho e de lazer.

Por fim, o último capítulo desta obra, o décimo terceiro, é de autoria de Sidnei Jorge Fonseca Junior, João Victor Soares Furtado e Rodrigo Costa Quintanilha. Em “Experiências pedagógicas em Educação Física na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: novas possibilidades”, os autores partem da premissa de que propostas curriculares e práticas pedagógicas em Educação Física para jovens, adultos e idosos são debatidas timidamente na literatura. O movimento do PROEJAICAP-UERJ é buscar o atendimento educacional de um público que teve o processo negado ou interrompido pelas condições de vida em um país que tem como características a desigualdade social e a ausência de políticas públicas educacionais eficientes. O intuito é dialogar com a

literatura para a construção de um planejamento que valorize os saberes dos discentes e potencialize a educação para a vida cotidiana. Para tanto, são apresentadas oficinas de práticas corporais e palestras sobre cultura corporal e promoção da saúde, com intenções de garantir uma boa adesão de jovens, adultos e idosos nas aulas de Educação Física. A sequência pedagógica apresentada foi realizada como avaliação inicial, exposição teórica da Pirâmide da Atividade Física e seus conteúdos, aulas de ginásticas com rodas de conversas, entrelaçando os conteúdos e uma avaliação lúdica, ao final. A viabilização de aulas com métodos ativos de ensino auxiliou a atingir os objetivos das experiências, além de ter contribuído com o processo de desenvolvimento de competências e de habilidades que promovam a atuação discente no processo de construção da sociedade.

Convidamos o leitor interessado nas discussões sobre ensino e aprendizagem para conhecer as experiências aqui relatadas. Postulamos que a EJAI é uma modalidade de ensino que precisa ser revertida, pois a sua existência é a certeza de que, ainda, não cumprimos a função de terminar com o analfabetismo, de findar com a distorção idade/ano de escolaridade, bem como não estancamos a séria evasão escolar. Ao mesmo tempo, a EJAI, dadas as suas características, considerando o público-alvo, bem como seus objetivos, ou melhor, suas funções, revela a necessidade de ações docentes nos processos de aprendizagem ou da prática pedagógica que tenham como mote principal o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico de seus estudantes.

É preciso formar cidadãos capazes de lutarem por seus direitos e de se apropriarem dos conhecimentos transmitidos na formalidade da escola, mas também nas práticas sociais em que estamos incessantemente inseridos. As experiências pedagógicas dos docentes do PROEJAICAp-UERJ demonstram ser possível conciliar as experiências cotidianas com o mundo do trabalho, a vida em sociedade e a atividade produtiva para o enfrentamento das novas situações que ocorrem no cotidiano e nos inevitáveis

conflitos surgidos na sociedade contemporânea. Dessa forma, trazemos a público experiências didático-metodológicas com um novo público-alvo de nossa universidade, o que concretiza, em novos espaços, a tríade ensino/pesquisa/extensão, cumprindo, portanto, a função da Universidade. Agregamos, sem dúvida, o olhar para os sujeitos EJA, sem nos desviarmos de nosso olhar para a formação dos licenciandos, espaço precípuo de formação do CAP-UERJ.

Boa Leitura!!!

Referências

AULETE, C. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

BELLO, L. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. **Agência de Notícias IBGE**, Estatísticas Sociais, 13 jun. 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília, maio 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 91.980, de 25 de novembro de 1985**. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização –

MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 nov. 1985. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004.** Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA). Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2004. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2004/lei-10880-9-junho-2004-532613-norma-pl.html>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 set. 2025.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020.** Brasília: INEP, 2020. p. 223. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_terceiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

O PAPEL DA LÍNGUA ADICIONAL NA ESCOLARIZAÇÃO TARDIA: A VIVÊNCIA DO ENSINO DE FRANCÊS NO PROEJAICAp-UERJ

Livia Eccard

Introdução

Atualmente, o acesso à informação e à comunicação está se expandindo globalmente e o domínio de idiomas tornou-se crucial para aprimorar e expandir as oportunidades de acesso ao conhecimento gerado neste mundo globalizado. Para exercer a cidadania, é imprescindível se comunicar, entender, buscar informações, interpretá-las e defender argumentos e, por isso, aprender línguas adicionais é um direito básico de todas as pessoas, e constitui uma necessidade individual e social do sujeito contemporâneo, não apenas como forma de inserção no mundo do trabalho, mas principalmente como forma de promover a participação social, tendo ela um papel fundamental na formação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA).

Nesse sentido, a oportunidade de ofertar uma disciplina de língua francesa voltado ao público de jovens, adultos e idosos, é a possibilidade de contribuir socialmente, em um processo de ensino qualitativo e impulsionador de oportunidades. É a concretização de um desejo de viabilizar uma educação crítica, reflexiva e emancipatória, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais protagonista de sua história.

A educação de jovens, adultos e idosos é uma modalidade de ensino diferenciada, sendo inquestionável a necessidade de adaptações conforme os perfis dos cursistas, pois são pessoas de gerações diferentes, algumas com mais escolarização que outras, com culturas e tradições diferentes. Neste contexto, segundo

Freire (2005), é importante que o professor saiba que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção, contribuindo para melhoria do processo de educação linguística, levando em consideração a realidade, as diversidades e dificuldades encontradas em sala de aula.

Diversos são os fatores que levam parte da população a buscar a escolarização tardiamente. O ensino da língua adicional, neste caso, a francesa, nesse contexto de EJA se justifica ao ampliar as possibilidades de ascensão profissional, as opções de lazer, o interesse pela leitura e pela escrita e a percepção da escola como um contexto para a constituição da identidade do aluno.

Neste capítulo, apresentamos a experiência do ensino da língua francesa no Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PROEJAICAp-Uerj), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), cujo objetivo é contribuir socialmente, em um processo de ensino qualitativo e impulsionador de oportunidades, através da oferta de uma disciplina de sensibilização à língua francesa e suas diferentes culturas.

1. O Contexto da Nossa Prática

O PROEJAICAp-UERJ foi criado em 2022, pelo Ato Executivo de Decisão Administrativa 040, emitido pela então reitoria da UERJ e começou a funcionar em 2023, compreendendo, em sua estrutura, a oferta de ensino nos âmbitos do Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e de pré-vestibular comunitário.

Para seu funcionamento, ficou instituído que o Programa teria uma coordenação geral e uma vice-coordenação; três professores orientadores, sendo um para cada nível de ensino; dois Pedagogos (sendo um com atuação no Ensino Fundamental e um com atuação no Ensino Médio e Pré-Vestibular Comunitário); dois agentes educadores; um secretário escolar; um assistente

social; um psicólogo; um profissional de enfermagem. No mais, coube à coordenação estabelecer os quantitativos de Professores Coordenadores de Disciplinas para atuar nas ofertas de formação do PROEJAICAp-UERJ.

O Professor Coordenador de Disciplina, atua, segundo a AEDA acima mencionada, como “mediador no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, considerando na elaboração do planejamento pedagógico os saberes de vida e culturais dos educandos”. Para cada Professor Coordenador de Disciplina foram disponibilizadas bolsas para estudantes de graduação na modalidade Iniciação à Docência e são esses bolsistas que atuam diretamente em sala de aula, sempre sob supervisão.

Durante a experiência relatada neste capítulo, ocupo o posto de Professora Coordenadora de Disciplina (Língua Estrangeira/Francês) e tenho sob minha supervisão três bolsistas graduandos em Letras (habilitação Português/Francês) e juntos, somos responsáveis pelas aulas da única língua estrangeira/adicional ofertada no Programa, dada a falta de professores de demais línguas.

Ao retornarem à escola, muitos cursistas não sabem como lidar com a língua francesa e, se o professor não souber mostrar sua importância, introduzindo a matéria aos poucos, mostrando como ela está presente mesmo no nosso dia a dia no Brasil, de forma natural, muitos cursistas simplesmente não se sentirão motivados.

O ensino da Língua Francesa ocorre nas turmas de Ensino Fundamental II e de Ensino Médio e, em nossa prática, pelo dito no parágrafo anterior, ao invés de já nas primeiras aulas trazer conteúdos voltados à língua francesa, preferimos iniciar fazendo um levantamento de como os cursistas viam essa matéria e fazê-los entender o que eles podem aproveitar ao aprendê-la e em quais situações poderiam utilizá-la.

Esse trabalho de sensibilização foi feito nas primeiras aulas e se deve ao fato de acreditarmos que é preciso mostrar a importância de se trabalhar a educação linguística nos dias atuais e por compreendermos, refletindo diagonalmente com a obra de

Vigotski (1934), que o sujeito é essencialmente pensamento, considerado não somente como um produto de seu contexto social, mas também como um agente ativo da criação desse contexto, sendo assim, para entender como ensinar para o público em questão e como manter seu interesse nas aulas de francês, procuramos entender seu processo de desenvolvimento, baseando-nos na psicologia do desenvolvimento proposta por Piaget (1967), nas concepções sociointeracionistas elaboradas por Vigotski (1926, 1934, 1978), e acreditando que é por meio da educação como prática de liberdade, aquela reflexiva, problematizadora, dialógica e libertadora, e não da educação bancária, aquela alienante, não problematizadora, antidialógica e opressora, que os sujeitos poderão superar a dominação em que vivem e se humanizar (Freire, 2013).

Ainda segundo Freire (2008), o processo educacional é e sempre será ideológico e as camadas populares precisam conhecer as ferramentas e estratégias que são utilizadas em sua dominação. Assim, na EJAI, os cursistas buscam aproveitar ao máximo as aulas para recuperar o tempo perdido e, se ao ministrar as aulas de francês, não trabalharmos a importância desta língua de forma clara e franca, mostrando como esta língua tem sido utilizada na atualidade, eles entendem não é importante ou que jamais irão usar, podendo perder o ânimo. No nosso caso mais específico, tínhamos também a preocupação em trazer trabalhar com os alunos uma perspectiva não estereotipada da língua francesa como sendo “chique” ou difícil. Para isso, o currículo e as abordagens utilizadas em sala foram cuidadosamente pensados, como veremos abaixo.

Antes de seguir, é importante ressaltar que durante as aulas de língua francesa que aqui serão relatadas, a linguagem é vista como uma prática social, portanto inserida em um contexto sociocultural e histórico particular e essa concepção implica atribuir importância a questões culturais e da contemporaneidade e a perceber a linguagem como prática de produção de sentidos, o que determina que, em sala de aula, a língua e as linguagens são

trabalhadas como sistemas de valores e como formas de construção de identidades sociais.

2. A Adaptação do Currículo e da Abordagem

Desde o nascimento, somos inseridos em contextos sociais diversos que nos apresentam sons, formas, aromas, cores, texturas, gestos, e diversas manifestações culturais e expressivas que integram o mundo ao seu redor. O contexto escolar deve, portanto, incorporar e incrementar essa riqueza de possibilidades, não as excluir, pois, como Freire afirmava:

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o treinamento supostamente apenas técnico não dá (Freire, 2008, p. 134).

Essa reflexão nos leva a perceber que jovens, adultos e idosos, altamente desejosos de se manifestar expressivamente ao retornarem aos estudos, são capazes de utilizar diferentes língua(gens). Desta forma, para definirmos o currículo que seria praticado nas turmas, foi preciso reconhecer e compreender que, embora elas estivessem em segmentos diferentes (Fundamental 2 e Médio), todos os alunos de ambas as turmas não haviam tido contato algum com a língua francesa anteriormente.

Dito isso, decidimos, nos debruçar em um currículo único em um primeiro momento, a fim de estimular o seu desenvolvimento neste novo ambiente escolar, sempre buscando seguir tanto os conceitos educacionais ideológicos que acreditamos, quanto a definição da AEDA que estabeleceu o programa, que definia como um dos seus objetivos:

compreender a perspectiva de currículo integrado a ser desenvolvido pelo PROEJAICAp-Uerj como potencializador da valorização dos saberes dos educandos, bem como sua articulação com as práticas sociais necessárias à ampliação das formas de inserção ou de aperfeiçoamento dos educandos nos diferentes contextos societários (AEDA 040/Reitoria/2022).

Assim, acreditamos que a adaptação curricular foi uma decisão imprescindível para que os educadores (bolsistas de graduação) relacionassem a disciplina com o contexto sociocultural dos cursistas.

Além disso, é importante frisar que no contexto educacional de EJAI, o conteúdo deve ser sempre contextualizado com práticas diárias, colocando o cursista para participar mais, trazendo os conteúdos para a sala de forma dinâmica e exigente. Dinâmica no sentido de trabalhar temas que falem de conteúdos significativos, como profissão, família, *Internet*, instruções etc. E exigente, no sentido de colocar o cursista para falar as palavras em francês, não se baseando apenas em traduções e versões. Nesse contexto, torna-se fundamental mostrar aos cursistas que eles são capazes de aprender o ‘tão temido’ francês e que a língua não se trata de um bicho de sete cabeças, mas de uma chave para abrir novas portas e conhecimentos.

Para tornar este relato mais consistente, optamos por compartilhar algumas práticas adotadas no Ensino Fundamental II. O primeiro passo foi a criação de uma ementa, no nosso caso, optamos por construí-la de forma realista, deixando de lado as utopias e comparações com outros contextos de aprendizagem e assim, definimos que os objetivos nos primeiros 6 meses seriam:

- a) Sensibilizar o cursista para a aprendizagem da língua francesa e para a pluralidade das culturas francófonas;
- b) Sensibilizar o cursista para o aprendizado da estrutura e do funcionamento da língua;
- c) Proporcionar ao cursista situações em que ele possa desinibir-se e socializar através de jogos, músicas etc.;
- d) Permitir-lhes se identificar e se apresentar em francês.

Assim feito, definimos novos objetivos para os seis meses seguintes, a fim de fazermos uma introdução a situações prático-discursivas em língua francesa mediante o uso de estruturas léxico-gramaticais de nível inicial e de uma sensibilização do cursista para os aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes do francês. Foram eles:

- 1) Levar o cursista a perceber o texto em língua francesa como unidade de produção de sentido;
- 2) Familiarizar-se com diferentes usos e textos simples em língua francesa para desenvolver a habilidade de leitura;
- 3) Usar os conhecimentos adquiridos em francês para expandir a sua visão e conhecimento de mundo (cultura, curiosidades).

Ao longo do primeiro ano de atividade, desenvolvemos, então, aulas que se valeram de estratégias/recursos como: uso de material didático específico para a sensibilização à língua francesa de jovens, adultos e idosos as quais ilustraremos abaixo; aulas expositivas e dialogadas com atividades interativas; organização pedagógica variada como trabalho em duplas ou grupos cooperativos para atividades de leitura e interpretação conjuntas; uso de recursos online, como aplicativos e sites educacionais; atividades práticas para aplicar o conhecimento em situações do cotidiano e introdução gradual da gramática e do vocabulário.

Ao pensarmos e definirmos a abordagem que seria utilizada, nos baseamos nos estudos de Garcia (2000), que afirmam que as múltiplas linguagens são ações naturais do universo humano e que quando inseridas no processo de educação linguística auxiliam o completo desenvolvimento dos sujeitos. Sendo assim, falar das múltiplas linguagens no contexto EJA, significa falar de elementos que revelam as características da linguagem própria do público em questão, como por exemplo: simbolismo, imaginação, representação, ludicidade. Recorrer às linguagens artística, corporal, musical, oral, escrita, pictórica, dramática, como formas de estabelecer comunicação com o mundo é um direito que todos temos e que o processo educacional deve assegurar.

Enquanto professores de línguas adicionais, bem sabemos da importância da criação e vivência de identidades fictícias no processo de apropriação de uma enunciação outra, mesmo quando se trata de público-alvo adulto. Mas, o que pretendo ressaltar aqui é que, conforme afirmam Porcher e Groux (1998, p. 90), é brincando de aprender uma língua estrangeira que realmente a aprendemos, visto que imaginar, criar faz parte da rotina e, tornar a sala de aula de língua um espaço favorável para as múltiplas linguagens, a torna, conseqüentemente, favorável à aprendizagem.

3. O Material Didático e a Aula Posta em Prática

Primeiramente, vale ressaltar que acreditamos que o ensino de uma língua na EJA não deve visar apenas objetivos instrumentais como o estudo de habilidades isoladas ou exercícios de vocabulário e gramática descontextualizados, mas a aprendizagem e o uso da língua dentro de um contexto real de comunicação. O estudo de uma língua adicional pode promover o autoconhecimento, aumentar a autonomia e despertar uma compreensão mais profunda de si mesmo e dos outros, uma vez que a língua é um reflexo da identidade e da cultura. Assim, fica claro que aprender o francês no PROEJAICAp-UERJ envolve não apenas a aquisição de habilidades linguísticas, mas também a incorporação de uma nova cultura e a ampliação da identidade pessoal.

Para que isso ocorra, o professor deve considerar a realidade onde esses aprendizes estão inseridos de modo que o uso da língua faça sentido. O sujeito da EJA, ao vir para a sala de aula, traz consigo os conhecimentos que foram construídos através de suas experiências dentro e fora do ambiente escolar e esse conhecimento deve ser valorizado e utilizado durante as aulas. E para esse fim, é necessário que as aulas de línguas tenham recursos que contribuam significativamente para esse processo, permitindo que o cursista compreenda a relação entre aprendizado, uso da linguagem e contexto social.

Atualmente, o recurso didático mais usado pelos professores no ambiente escolar, é o livro didático, que, dependendo de seu uso, pode ser um importante material de apoio a aprendizagem e muitas vezes é a única fonte disponível em algumas escolas. Em nossa realidade, optamos por não utilizar livros didáticos e criar um material autoral, ou seja, produzimos nosso próprio material didático multimodal e sua sequência e evolução avançam de acordo com as demandas e dificuldades dos cursistas.

No exemplo a seguir, podemos ver parte de um material que foi usado na primeira aula com os cursistas. Nele, podemos ver uma nuvem de palavras que foi criada com algumas palavras transparentes em francês que deram origem a palavras que usamos hoje no Brasil.

Imagem 1: Nuvem de palavras em francês



Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de mostrar o material, perguntamos se os cursistas já falavam francês e a resposta foi imediatamente negativa. Para trazer um pouco de descontração, dissemos que tínhamos certeza que sim e propusemos uma ‘aposta’. Em seguida, começamos a fazer perguntas como: – Qual o nome daquela bebida alcoólica

com gás que usamos para brindar à chegada do ano novo? E eles responderam espumante e/ou champanhe. – Qual o nome daquele aglomerado de flores que os maridos ou filhos presenteiam suas esposas ou mães em datas especiais? Sem pestanejar falaram buquê. – Como se chama aquele item de maquiagem que muitas mulheres adoram, que passam nos lábios para dar uma cor? Todos responderam batom.

Conforme as respostas iam sendo ditas, a palavra corresponde em francês aparecia na projeção e mostrávamos a semelhança. Assim prosseguimos até ter um número suficiente de exemplos. Na sequência, tendo o grupo entendido a atividade, os convidamos a refletir e dizer outras palavras que acreditavam ser de origem francesa e conforme eles iam citando, a grande maioria das suposições estavam certas e íamos acrescentando à apresentação até que se formou a imagem acima.

Ao final da aula explicamos que a língua portuguesa e a língua francesa são irmãs, pois ambas derivaram do latim, logo, assim como usamos muitas palavras de origem francesa em nosso vocabulário, encontraríamos outras tantas que eram transparentes e que elas ajudariam o processo gradual de compreensão e da evolução deles na matéria.

Outro exemplo de material introdutório que utilizamos foi a distribuição e um bloco de notas que mandamos imprimir em uma gráfica. Nele, como mostram as imagens abaixo, capa e contracapa foram personalizadas e as demais páginas eram em branco para que eles pudessem usar como melhor julgassem.

Imagem 2: Capa do bloco de notas

PROEJAICAP-UERJ

Ce bloc-notes appartient à:

Nom: _____

Prénom: _____

Téléphone: _____

E-mail: _____

Adresse: _____

Date de naissance: _____

Groupe sanguin: _____

En cas de nécessité

Prévenir: _____

Au téléphone: _____

Imagem 3: Contracapa do bloco de notas de notas

Mon emploi du temps

	18h30	19h30	20h30
LUNDI			
MARDI			
MERCREDI			
JEUDI			
VENDREDI			

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao entregamos o bloco de notas com informações pessoais (capa) e de organização da semana (contracapa), os cursistas já identificaram os gêneros textuais e sem pedirmos, começaram a preencher algumas informações. Ao iniciarmos de fato a atividade, reiteramos que muitas palavras eram transparentes e que tentaríamos fazer o preenchimento e que dessa forma, eles poderiam aprender não só a se apresentar em francês, mas também a organizar seu tempo na escola, algo que muitos não vivenciavam há tempos.

Para mostrar um pouco da evolução gradual do nível de complexidade dos materiais criados, o último exemplo selecionado foi retirado de uma sequência didática utilizada mais ao final do ano letivo.

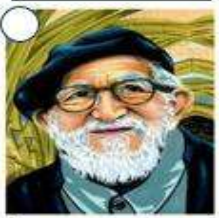
Imagem 4: Material didático impresso



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROJACAP-UERJ
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
Matéria: Língua Francesa Nome: _____



1) Lisez les textes, numérotez les images et nommez aussi les personnages.

1. Il porte un chapeau noir. Il porte une longue barbe. Il a une petite bouche. Il a de grands yeux. Il a le nez fin.	2. Il a les cheveux noirs. Il a un gros nez. Il a les yeux marrons. Il a une grande bouche. Il ne porte pas de lunettes.	3. Il a une petite bouche. Il porte des lunettes. Il a une barbe courte. Il porte un chapeau. Il a de grandes oreilles.
4. Il est noir. Il a un gros nez. Il porte des lunettes. Il a les yeux marrons. Il porte une moustache.	5. Il a des grandes oreilles. Il a un nez gros. Il ne porte pas de barbe. Il a une grande bouche.	6. Elle a les cheveux noirs. Elle porte des lunettes. Elle a les yeux marrons.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esta sequência didática foi composta por sete aulas. Na primeira e na segunda, trabalhamos a música *Soulman* do cantor francês *Ben l'Oncle Soul*, com a compreensão de partes da letra, a leitura e compreensão da biografia do cantor e uma breve produção dos cursistas baseados no exemplo da biografia apresentada.

Para a terceira aula, produzimos um material que trazia algumas personalidades citadas na música como Spike Lee, Léonard de Vinci, Muhammad Ali, Rosa Parks, dentre outros. Este material trazia uma breve biografia das pessoas, seus nomes e fotos.

Já na quarta aula, aprofundamos um pouco e trouxemos outras pessoas citadas na música. Pedimos então que eles pesquisassem sobre elas (em duplas, em seus próprios telefones ou material que fornecemos) e, para isso, ensinamos a eles como poderiam fazer as buscas no site do *Google* em francês. Pesquisas feitas, entregamos o material que continha a foto das personalidades e espaços para preenchimento de informações pessoais, como uma ficha cadastral, similar ao material do bloco de notas que haviam recebido no início do ano.

O material da quinta aula é o que está representado na imagem acima (4). Nele podemos ver fotos e/ou pinturas de algumas pessoas, seguidos de um retângulo para que preenchessem com os seus respectivos nomes (que eles já sabiam das aulas anteriores). À esquerda de cada imagem há um círculo em branco para que eles pudessem fazer a atividade do dia. A atividade consistia na leitura das seis descrições físicas e, a partir de seus acumulados dos meses anteriores, tentassem relacionar cada descrição a uma imagem. Embora soubéssemos que havia ali um certo conteúdo lexical que ainda não havia sido ensinado, essa escolha foi intencional, pois queríamos usar essa atividade como gancho para as aulas seguintes e a grande maioria dos cursistas teve um êxito de 100% e apenas alguns confundiram a descrição de duas pessoas.

Na sexta aula fizemos uma revisão de conteúdos gramaticais que eles já sabiam, como alguns verbos e pronomes e passamos para a sistematização dos conteúdos linguísticos lexicais referentes ao corpo humano e à descrição física.

Para finalizar a sequência didática, escolhemos uma atividade de produção na qual os cursistas deveriam preparar uma breve apresentação/descrição de uma pessoa ou uma personalidade que eles admirassem e mostrar para a turma. O

susto e o medo que já esperávamos realmente apareceu e os cursistas ficaram temerosos ao final da explicação, já dizendo que não conseguiriam fazer, porém explicamos que faríamos a atividade gradualmente e de forma guiada, dando todo o suporte necessário. Foram minutos de muito desafio e aprendizado, mas ao final, todos fizeram e ficaram orgulhosos de suas conquistas, afirmando, inclusive, que apresentariam para a família também.

Essa sequência didática, bem como os outros exemplos que trouxemos aqui mostram que o material didático tem um importante papel na aprendizagem dos sujeitos da EJAI, muitas vezes é a partir deles que estes têm o seu primeiro contato com a língua em um ambiente formal de aprendizagem. Portanto, sua pesquisa e produção devem adequar-se de forma criteriosa aos interesses e a realidade do cursista com atividades multimodais que desenvolvam uma competência intercultural para que as aulas de francês ou qualquer outra língua adicional estimulem os estudantes ao aprendizado da língua e contribua com a formação integral dos sujeitos.

Considerações finais

Nosso principal intuito com este capítulo foi mostrar que a oferta da língua francesa no EJAI contribui para formar sujeitos críticos, autônomos e participativos, para agir com competência e responsabilidade na sociedade em que residem, empregando sua língua materna ou a língua adicional, sendo competentes para a comunicação entre os pares e para agir como cidadãos, capazes de construir de maneira eficaz, a sua própria história.

Mas também foi possível mostrar o quanto é complexo e gratificante trabalhar com o ensino de uma língua outra com os alunos da EJAI. São pessoas à procura de novas oportunidades, tentando recuperar o tempo perdido, querendo aperfeiçoamento para o mercado de trabalho e, indiscutivelmente, serem incluídas no meio social. Nosso papel de educador é fazer com que os cursistas ultrapassem a barreira da sala de aula, despertem a

curiosidade sobre o mundo e novas possibilidades através da aprendizagem de uma língua adicional.

Neste cenário, precisamos compreender o papel da modalidade na formação de cidadãos conscientes e aptos a discernir, escolher e tomar decisões acerca de seus deveres e direitos. Compreender o perfil dos seus estudantes permite uma reflexão sobre as práticas de ensino, gerando uma compreensão da realidade do estudante. Assim, o docente pode empregar táticas inovadoras, variando a metodologia e os recursos pedagógicos empregados em sala de aula, com o objetivo de tornar as aulas mais interessantes e, conseqüentemente, atingir as metas estabelecidas.

Um dos principais desafios na Educação de Jovens e Adultos e Idosos é prevenir que estes abandonem seus estudos novamente. Por isso, é fundamental que o professor esteja atento às suas metodologias de ensino, assegurando que a aprendizagem seja de qualidade e que tenha significado, tornando as aulas mais atrativas e menos cansativas. No nosso caso, vimos que isso pode estimular um maior interesse dos alunos pela língua francesa por meio de: dinâmicas para promover a interação e o conhecimento do grupo, jogos que engajem tanto o corpo quanto a mente, exibição de filmes, leitura de textos, apreciação de músicas e poesias, que aproximem os alunos da cultura e das tradições dos países francófonos, além de promover integrações comunicativas que incluam suas histórias de vida.

Por fim, acreditamos que o aprendizado de uma língua adicional é um processo complexo que envolve muitas variáveis, assim como, as diferenças entre indivíduos, suas condições de aprendizagem e os contextos em que eles aprendem. Este sujeito que está cursando a EJAI possui um perfil diferenciado e é importante que as metodologias de ensino e as didáticas aplicadas nas salas de aulas não sejam referenciadas pelo modelo aplicado no ensino regular. Portanto, o educador de jovens e adultos precisa reconsiderar e reavaliar sua metodologia de ensino, com o objetivo de interferir na realidade do cursista, não se limitando

apenas à simples transmissão de conteúdo, mas criando interações que possam alterar suas realidades.

A fim de conclusão, ressaltamos que no que tange os materiais didáticos, caso o professor opte por adotar um livro didático ou como fizemos, produza seus próprios materiais, o que importa é a reflexão crítica. É através dela que surgem os questionamentos, a clareza teórico-metodológica e a definição de objetivos factíveis e compromissados com a realidade dos cursistas, itens indispensáveis tanto para avaliação dos livros já disponíveis, quanto para o processo de produção dos materiais autorais. Assim, finalizamos rememorando as palavras de Paulo Freire (2005), quando elucida que:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (Freire, 2005, p. 43-44).

Referências

COUTO, L. R.; SILVA, A. C. **A Interculturalidade na Sala de Aula de Língua Inglesa: Uma Análise de Textos de um Livro Didático**. Clarabóia, Jacarezinho, n.2, v.2, p.23-41, 2015. Disponível em: https://periodicos.uenp.edu.br/index.php/claraboi/a/article/view/61/pdf_43. Acesso em: 20 abr. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2008.

GARCIA, R. L. **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1967.

PORCHER, L., GROUX, D. **L'apprentissage précoce des langues**. Paris: PUF, col. Que sais-je? 1998.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Ato Executivo de Decisão Administrativa – AEDA 040/REITORIA/2022**. Cria o Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj). 01/04/2022. Disponível em: <https://www.uerj.br/wp-content/uploads/2022/04/Aeda-40-2022.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1934].

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994 [1978].

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003 [1926].

CORPO CONSCIENTE, INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS¹

Ana Patrícia da Silva

Introdução

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) sempre se mostrou como um espaço de encontros plurais, tecido por histórias de vida interrompidas, recomeçadas, atravessadas por urgências sociais, familiares e profissionais (Silva, 2024). Nesse emaranhado de existências, a Educação Física, campo que me move e onde operacionalizo minha prática, revela-se como um território de possibilidades para que essas pessoas ressignifiquem sua relação não apenas com o corpo que habitam, mas com o mundo que as cerca.

As reflexões que ora compartilho neste capítulo brotam de minhas próprias inquietações, da minha caminhada como educadora, onde a tessitura entre corpo, consciência e inclusão se apresenta como um desafio constante e uma busca incessante. Assim, a discussão que se segue constrói em pressupostos que têm direcionado a minha investigação.

✓Será que a educação voltada para um “corpo consciente” pode favorecer a construção de atitudes de respeito às diferenças, contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos?

✓ Será que a diversificação de metodologias, a tematização curricular e a utilização de materiais pedagógicos direcionados

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265249164963>

para o público em questão podem oportunizar práticas mais democráticas/inclusivas no desenvolvimento do “corpo consciente”?

Imersa na riqueza complexa da EJAI, uma modalidade de ensino que busca por olhares sensíveis e ações transformadoras, neste capítulo apresento a operacionalização do plano de trabalho intitulado “Corpo Consciente, Inclusão em Educação e Práticas Pedagógicas: Aproximações e Distanciamentos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos”, que estou desenvolvendo no PROEJAICAP-UERJ, entre os anos de 2024 e 2025 em colaboração com cinco estagiários bolsistas² do curso de licenciatura em Educação Física da UERJ, voltado para o primeiro segmento do Ensino Fundamental I. Inspirada pela visão humanizadora da pedagogia de Paulo Freire, busquei trançar uma articulação essencial entre a compreensão do “corpo consciente” e a efetivação da “inclusão em educação” nas práticas pedagógicas que proponho para jovens, adultos e idosos.

Embora este capítulo tenha como objetivo apresentar a operacionalização do plano de trabalho em curso no PROEJAICAP (2024-2025), meu objetivo primordial com o plano de trabalho, cuja operacionalização detalhamos neste capítulo, foi analisar o “corpo consciente” como um eixo fundamental na edificação de práticas pedagógicas que estabelecessem um diálogo fecundo e transformador com a “inclusão em educação”.

Nesse sentido, enfatizo que o horizonte que sempre iluminou a operacionalização deste plano de trabalho foi a convicção na centralidade do “corpo consciente” como um elemento dialógico potente, capaz de impulsionar a construção de práticas pedagógicas genuinamente inclusivas no espaço do programa.

Em minha escuta atenta como educadora, deparei-me com a urgência de acolher aqueles corpos que carregam as marcas da exclusão: pessoas com dificuldades em sua relação com a própria

² Alice Amorim, Alice Brito, Daniele Coelho, Eloisa Ribeiro, Lucca Duarte e Mayan Vinicius Martins Rodrigues.

corporeidade, indivíduos com distorções e sofrimentos em relação à imagem, aqueles em situação de vulnerabilidade social, corpos silenciados pelo preconceito, pela gordofobia, pela xenofobia, corpos que sentem o peso do constrangimento e que, muitas vezes, são empurrados para a evasão escolar.

Diante dessa dura realidade, as perguntas que me habitam são: como nós, educadores e educadoras, nos posicionamos? Quais práticas pedagógicas podem, de fato, contribuir para a superação dessas feridas na EJAI? O que temos semeado nessa direção? Será que nós temos a consciência de nossos próprios corpos, de sua potência representativa e de seus múltiplos significados?

Movida por essas inquietações e por um desejo profundo de contribuir para a transformação, vislumbro neste plano de trabalho, que ora compartilho neste capítulo, um ambiente propício para colocar em prática esses anseios, investigando a intrínseca relação entre o “corpo consciente” e a “inclusão em educação”.

A relevância da discussão que se desenvolve neste capítulo reside, portanto, na proposição de pensar o “corpo consciente” em sua inteireza. Este não é um corpo inerte ou meramente biológico; é um “corpo consciente” na acepção de Paulo Freire (1992, 1996), que transcende as fronteiras do visível e do tangível. É um corpo que dialoga ativamente com o mundo, que pensa, que sente e que vivencia cada experiência de uma maneira única e dinâmica – não um corpo que simplesmente é, mas um corpo que está incessantemente sendo.

O “corpo consciente” se tece em uma dimensão coletiva, conectando-se com todos, todas e todes ao seu redor. É nesse movimento de encontro com a alteridade que ele edifica o seu “eu”, recusando-se a ser aprisionado por um mero “o quê”, mas afirmando-se como um “quem” em constante devir, em permanente processo de libertação. As reflexões que se seguem aprofundarão essa intrincada relação.

1. Para Além do Físico: O Corpo Consciente como Caminho para a Inclusão na EJA

Retomando as inquietações que motivaram esta investigação – como a educação do “corpo consciente” pode fomentar o respeito às diferenças e como metodologias diversificadas podem oportunizar práticas inclusivas – esta seção explora as particularidades da EJA e a centralidade do corpo nesse contexto. Uma das características da EJA é a especificidade e a diversidade do seu público: jovens, adultos e idosos que, por diversas razões, não concluíram seus estudos na idade escolar esperada. Parte deste público já possui obrigações sociais consolidadas, responsabilidades nos seus lares e na educação dos filhos, trabalham cotidianamente ou estão em busca de uma nova colocação no mercado de trabalho. Essa rica diversidade de experiências e histórias de vida sublinha a importância de uma abordagem pedagógica que considere o “corpo consciente” como um ponto de partida para práticas inclusivas.

Trata-se de uma modalidade em que vamos nos deparar também com jovens e adultos apartados do chamado sistema regular, uma multiplicidade de sujeitos que tiveram, de alguma forma, seu direito à educação negado ao longo de sua trajetória de vida. Embora marcados por diferentes contextos e histórias de vida, esses jovens e adultos têm um ponto em comum: escolhem desempenhar o papel de estudantes da EJA com aspirações em construir uma nova história no presente e ampliar suas possibilidades de planejar seu futuro, tendo a educação como uma importante aliada para a busca de novas conquistas.

No contexto do PROEJAICAP UERJ, refletir sobre o corpo consciente implica o desenvolvimento de um trabalho que reconhece a heterogeneidade inerente ao público da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, em contraposição a qualquer tentativa de homogeneização do grupo em sala de aula. Para iniciar a exploração dessas questões, essa premissa suscita uma série de questionamentos cruciais: como o corpo, permeado por diversas

áreas do conhecimento, pode ser abordado como objeto de estudo na EJAI? Que natureza possui o corpo no âmbito da Educação de Jovens, Adultos e Idosos? De que maneira os processos de inclusão em educação impactam esses corpos? Qual concepção de corpo subjaz a este campo de estudo? Como caracterizar o corpo consciente diante de sua intrínseca relação com múltiplos universos, metáforas e possibilidades? E, por fim, quais desafios emergem ao se buscar uma fundamentação epistemológica não reducionista para discutir o corpo na Educação Física para Jovens, Adultos e Idosos no CAP-UERJ?

Está evidente a partir da minha percepção de mundo que o corpo é objeto central na nossa relação com o mundo, ele está inserido no contexto das mais variadas ciências e campos epistemológicos, pois o existir humano se dá através do corpo. Poderíamos dizer que o corpo é o meio pelo qual nos utilizamos para experimentar o mundo, para existir no mundo. Nessa mesma linha de pensamento, para Paulo Freire (1987), não há separação entre o corpo e a mente, o corpo é uno, o corpo é nossa forma de estar no mundo e de nos relacionarmos com ele, ele tem tradições e costumes diferentes, logo é através dele que cada pessoa expressa sua cultura, e a cultura de um povo. Ele se transforma, mas suas transformações não se fazem sozinhas, já que “o corpo se constrói socialmente” (*apud* Figueiredo, 2018, p. 184).

Em decorrência dessa compreensão do corpo como social e culturalmente construído, considero relevante como educadora repensar em como poderemos colaborar para uma educação libertadora desses corpos através da cultura corporal do movimento e da corporeidade. Freire em diálogo com Nogueira (1996) considera que:

[...] A corporalidade é um tipo de consciência que se baseia numa inteireza consigo mesma. E isso se expressa, ao desenvolver-se nas inteirezas. E isso se expressa, ao desenvolver-se, nas interações com os objetos e com outros Seres Humanos. Não apenas consciência de mim mesmo que me sugere a consciência do entorno, mas penso eu, a consciência de inteirar-se do Mundo e com o Mundo que me permite criar noções do ‘eu consciente’ (p. 19).

Nesse sentido, o ato educativo precisa estar de acordo com as realidades de alunos e educadores, mas não somente limitando-se a isso:

É necessário que a escola atue no sentido de considerar a importância do corpo, enfim, que seja capaz de construir uma corporeidade solidária. Talvez possamos pensar em uma sensibilidade dialógica, mediante um corpo - corpo consciente, nos dizeres de Freire (1991, p. 92) como a possibilidade de: 'O ato rigoroso de saber o mundo da capacidade apaixonada de saber. Eu me apaixono não só pelo mundo, mas pelo próprio processo curioso de conhecer o mundo' (Figueiredo, 2018, p. 185).

Assim, o desenvolvimento do "corpo consciente" nos educandos pode ser um caminho para a construção dessa "corporeidade solidária", onde o respeito e a valorização das diferenças se tornam pilares.

Dessa forma, entendemos que o corpo consciente pode ser um grande aliado na formação de alunos jovens, adultos e idosos, na sua leitura de mundo e na leitura da palavra, na sua forma de pensar e interagir com o mundo, na sua autonomia, no movimento, no entendimento das emoções e das suas relações. Ademais, se entende que nós, corpos conscientes, somos métodos. Ou seja, nosso corpo não é somente biológico, ele é humano e social, tem várias dimensões e a partir dele que iremos construir conhecimento mediados pelo mundo. Essa visão do "corpo consciente" como fundamental para a experiência humana encontra eco nas palavras de Le Breton (2009), o ser humano é presença no tempo e no espaço como corpo/ desde o corpo/ através do corpo/ sendo corpo. Somente existimos pelo e com o corpo, pelo e com o corpo o humano estabelece suas relações consigo mesmo, com o outro e com o mundo/natureza. "O corpo é o primeiro e o mais natural instrumento do homem" (p. 39).

Nóbrega (2006), nos diz que o corpo em sua espacialidade própria e descontínua, disponibiliza desde componentes físico-químicos a signos que definem a condição humana e as possibilidades de comunicação, que têm conformado o interesse de

diversas disciplinas científicas, filosofias e modelos de educação (p. 65). Essa perspectiva da espacialidade do corpo e suas possibilidades de comunicação reforça a importância de considerar as diversas formas de expressão corporal e as necessidades específicas dos estudantes da EJA em um contexto inclusivo.

2. A *Praxis* em Cena

Em consonância com os princípios da pesquisa-ação participativa e da valorização da experiência dos sujeitos preconizados por Paulo Freire, esta investigação, de natureza qualitativa (Denzin; Lincoln 2006) busca analisar o papel central do “corpo consciente” em práticas pedagógicas dialógicas e inclusivas na Educação Física do primeiro segmento do Ensino Fundamental 1.

A metodologia empregada na disciplina adotou uma abordagem pedagógica ancorada na perspectiva do “corpo consciente”, inspirada nos pressupostos teóricos de Paulo Freire (1987). Essa concepção transcende a visão tradicional do corpo como mero instrumento, situando-o como sujeito epistemológico ativo e transformador no processo de ensino-aprendizagem.

Para trilhar este caminho colaborativamente com os cinco estagiários bolsistas do programa, tracei estratégias pedagógicas que se concretizaram na concepção e implementação de aulas que priorizassem a reflexão e a vivência do “corpo consciente” em sua ligação indissolúvel com a “inclusão em educação”. Nesse sentido, as aulas buscaram, por exemplo, explorar a percepção corporal em diferentes atividades e promover discussões sobre o respeito às diversas formas de expressão corporal. Além disso, dedicamos tempo para planejar e analisar práticas pedagógicas que, enraizadas em princípios democráticos e inclusivos, ofereceram ferramentas para que educadores e educandos pudessem antecipar, problematizar e, juntos, superar os obstáculos inerentes ao processo de ensinar e aprender.

As atividades pedagógicas foram estruturadas a partir de um diálogo constante entre professora coordenadora, os professorandos (estagiários bolsistas) e alunos matriculados na disciplina, promovendo a problematização de temas geradores relevantes para a alfabetização em saúde, tais como nutrição, atividade física, controle de estresse, comportamento preventivo e relacionamentos sociais (Nahas; Barros; Francalacci, 2025). A escolha desses temas emergiu da escuta sensível das necessidades e da realidade concreta dos alunos da EJAI, buscando, assim como preconiza Freire, um ensino significativo e conectado com suas vidas. Essa escolha metodológica visou estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática, estimulando a reflexão crítica dos alunos sobre suas experiências corporais e o contexto social em que estão inseridos.

Inspirada na Educação Física escolar cultural (Neira, 2019), a proposta pedagógica valorizou a experiência corporal como ponto de partida para a construção do conhecimento. Dessa forma, através de atividades práticas e dinâmicas de grupo, os alunos foram convidados a experimentar movimentos, a refletir sobre suas vivências e a estabelecer conexões entre o corpo, a saúde e o contexto social, desenvolvendo, assim, uma maior consciência corporal.

Ao reconhecer o corpo como parte integrante do processo educativo e como elemento fundamental nas relações interpessoais, a disciplina buscou promover uma Educação Física que valorize a autonomia, a criticidade e a transformação social. Essa perspectiva, alinhada com a pedagogia freiriana, visa formar sujeitos mais conscientes e capazes de transformar suas realidades.

Nesse sentido, a opção pela metodologia do “corpo consciente”, inspirada em Paulo Freire, fundamenta-se em sua capacidade de promover a autonomia, fomentar a conscientização, estabelecer relações significativas e promover a transformação social.

3. Desvendando as Relações entre Corpo Consciente e Inclusão

A colaboração ativa dos bolsistas, desde o planejamento até a implementação das atividades, foi crucial para a investigação das relações entre “corpo consciente” e “inclusão” ao longo do ano letivo de 2024 e até o presente momento em 2025. A prática pedagógica em Educação Física, fundamentada nos princípios da Pedagogia Crítica³ e inspirada nas contribuições de Paulo Freire (1987, 1992), evidenciou resultados significativos. A organização didático-pedagógica das aulas, alinhada ao planejamento anual, propiciou um ambiente de aprendizagem dinâmico e desafiador, fomentando a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

A participação ativa dos bolsistas em todos os planejamentos das aulas e nas atividades desenvolvidas, como a festa junina e a produção de materiais didáticos, proporcionaram momentos de integração e construção do conhecimento de forma lúdica e significativa, contribuindo para a operacionalização das propostas didáticas e demonstrando seu comprometimento com os objetivos educacionais.

Ademais, a participação em eventos científicos⁴, por meio da apresentação de pôsteres, possibilitou a divulgação das práticas pedagógicas e o estabelecimento de diálogos com outros profissionais da área. A inclusão de alunos com diferentes necessidades, superando desafios e ampliando as possibilidades de aprendizagem, reafirma o compromisso da escola com a educação para todos.

³ A Pedagogia Crítica é uma abordagem educacional que enfatiza o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência social nos estudantes. Inspirada principalmente na obra de Paulo Freire, ela se diferencia das abordagens tradicionais ao considerar os educandos como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, com saberes e experiências relevantes (Costa, 2017).

⁴ Apresentação de Pôster na 6ª Jornada Científica do NEPE – 2024. Apresentação de Pôster no VIII Congresso Sudoeste de Ciências do Esporte; XIII Simpósio de Educação Física e Dança da UFRJ – 2024. Apresentação de Pôster no 4º Congresso de Educação Física Escolar na perspectiva inclusiva – CEFEPi – UFRJ – 2024.

Os resultados preliminares obtidos até o presente momento demonstram a eficácia da abordagem pedagógica adotada, que valoriza o diálogo, a problematização e a construção coletiva do conhecimento. A prática pedagógica em Educação Física, assim concebida, contribui para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na transformação social.

4. O Desafio de Ensinar Aprendendo

Ao analisar os resultados do programa, evidenciamos o potencial da Educação Física em promover transformações significativas no desenvolvimento integral dos alunos. Alicerçados nos princípios da pedagogia freiriana, nossas ações pedagógicas transcenderam a mera prática de exercícios físicos, constituindo-se em um espaço de diálogo, construção de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

A implementação de rodas de conversa, fundamentadas na perspectiva sociocultural, proporcionou um ambiente seguro e acolhedor para que os alunos expressassem suas vivências, reflexões e sentimentos, contribuindo para a construção de uma identidade pessoal fortalecida e de relações interpessoais mais saudáveis.

As atividades propostas foram cuidadosamente planejadas para desenvolver um conjunto de competências essenciais para a vida, tais como a comunicação eficaz, o pensamento crítico, a colaboração e a criatividade.

Os resultados obtidos ao longo desse período demonstram o impacto positivo das nossas ações pedagógicas na vida dos alunos. Observamos um aumento significativo da autoestima, da autonomia e da participação ativa nas atividades propostas. Além disso, os alunos desenvolveram habilidades sociais e emocionais essenciais para o convívio em sociedade.

Apesar dos resultados positivos, enfrentamos desafios como a necessidade de adaptar as atividades às diferentes realidades dos alunos e a dinâmica de manter a equipe (estagiários bolsistas)

engajada e em constante formação. Contudo, esses desafios se apresentam também como oportunidades de aprendizado e aprimoramento contínuo da nossa prática pedagógica, em sintonia com a perspectiva freiriana de que ensinar é um ato de aprender.

5. A Arte de Aprender Ensinando

A análise dos relatos dos bolsistas de Educação Física do PROEJAICAp-UERJ do Ensino Fundamental 1 revela um programa de grande relevância para a formação inicial de professores e para a educação de jovens e adultos, ilustrando a perspectiva freiriana de que ao ensinar, também se aprende. A experiência vivenciada pelos bolsistas demonstra a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, a cultura local e a construção de conhecimentos de forma colaborativa.

O programa preenche lacunas na formação inicial dos professores, oferecendo uma imersão prática na educação de jovens e adultos, um campo muitas vezes negligenciado nos cursos de graduação. A autonomia para planejar as aulas, a construção de materiais didáticos e a realização de pesquisas contribuíram para o desenvolvimento de competências essenciais para a atuação docente, como a criatividade, a flexibilidade e a capacidade de adaptação às diferentes realidades, elementos caros à educação popular.

A experiência no PROEJAI permitiu aos estagiários bolsistas refletir sobre sua prática pedagógica e construir uma identidade profissional alinhada com os princípios da educação popular e da pedagogia crítica. A atuação em um contexto colaborativo, com troca de experiências e conhecimentos, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe, essenciais para a atuação profissional.

Nesse sentido, a imersão dos bolsistas na perspectiva do “corpo consciente” e da inclusão ofereceu aos alunos a oportunidade de, em sua formação inicial, adquirir

conhecimentos que lhes permitam ampliar suas perspectivas de vida e de trabalho. As atividades desenvolvidas no programa contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação, a cooperação e a resolução de problemas, além de promover a autoestima e a autonomia dos alunos.

O ambiente de acolhimento e respeito mútuo propiciado pelo programa favoreceu a construção de uma comunidade de aprendizagem, onde os alunos se sentiram seguros para compartilhar suas experiências e, conseqüentemente, construir conhecimentos de forma coletiva.

O PROEJAICAp-UERJ se configura como um programa inovador e transformador, que contribui para a formação de professores mais qualificados e, por conseguinte, para a democratização do acesso à educação para os alunos da EJAI. Ao proporcionar aos bolsistas a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica em um contexto desafiador e enriquecedor, o programa contribui para a construção de uma educação mais justa e inclusiva.

A formação continuada dos bolsistas foi um processo constante ao longo de 2024 até o presente momento. Semanalmente, às terças-feiras, no horário das 18h às 20h, os bolsistas se reuniam com a coordenação de Educação Física para discutir e aprimorar suas práticas pedagógicas. Essas reuniões, assim como o aprofundamento teórico, tiveram como foco o planejamento de aulas, a adaptação das atividades para atender às necessidades de alunos com diferentes perfis e a reflexão sobre os objetivos educacionais a serem alcançados, traduzindo-se em melhorias concretas em suas ações. Além disso, o programa de formação incluiu um aprofundamento teórico, com a leitura e discussão de obras de renomados educadores como Paulo Freire (1987, 1992) e Marcos Neira (2016, 2019). A análise de textos de Barbara Carine (2023 e 2024) e Jefferson Tenório (2020) também contribuíram para a formação integral dos bolsistas, promovendo um desenvolvimento pessoal e profissional mais amplo.

Considerações finais

Ao apresentar a operacionalização do plano de trabalho “Corpo Consciente, Inclusão em Educação e Práticas Pedagógicas: Aproximações e Distanciamentos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos”, neste capítulo, busco evidenciar como a *práxis* pedagógica, centrada na articulação entre o “corpo consciente” e a inclusão inspirada em princípios freirianos, pode promover a justiça social e a autonomia na EJAI.

A experiência no PROEJAICAp-UERJ, ao longo de 2024 e 2025, demonstrou o potencial da Educação Física Cultural, com foco na alfabetização em saúde e na valorização do “corpo consciente”, como uma estratégia eficaz para fomentar a inclusão e a capacidade de transformação da realidade por parte dos estudantes da EJAI. Ao ir além da mera transmissão de informações, priorizamos a reflexão crítica sobre o corpo e as condições sociais, elementos cruciais para a autonomia e a construção de vidas mais saudáveis.

A superação do reducionismo esportivo e a construção de práticas pedagógicas que dialogassem genuinamente com as vivências dos alunos representaram um desafio inicial significativo. Contudo, ancorada na escuta sensível e na construção coletiva do conhecimento, como nos ensina Paulo Freire, conseguimos desenvolver aulas relevantes e motivadoras, que despertaram a consciência corporal e a reflexão crítica.

Embora a ausência da certificação formal represente uma limitação, reconheço o valor intrínseco da experiência de aprendizagem proporcionada. Acredito que a troca de saberes e a construção coletiva de conhecimento fortalecem a formação continuada dos alunos, capacitando-os para atuarem de forma mais consciente e crítica no mundo.

Em última análise, a transformação que observo no PROEJAICAp-UERJ – alunos mais confiantes, participativos e conscientes de seus direitos – reafirma a importância deste espaço como um motor de diálogo, construção coletiva e,

fundamentalmente, de justiça social. Acredito que a operacionalização deste plano de trabalho contribui significativamente para a produção de práticas pedagógicas mais inclusivas e para o avanço do campo da EJA.

Referências

CARINE, B. **Como ser um educador antirracista**. Rio de Janeiro: Editorial Planeta, 2023.

CARINE, B. **Querido estudante negro**. Rio de Janeiro: Editorial Planeta, 2024.

COSTA, C. da P. Gênero e educação de jovens e adultos (EJA): reflexões a partir das orientações curriculares da SEC-BA. *In: Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11-13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos)*, Florianópolis, 2017.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed. 2006.

FIGUEIREDO, M. X. B. Corpo. *In: STRECK, D. R. et al. (org.). Dicionário Paulo Freire*. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Reencontrar o corpo. *In*: NOGUEIRA, A. (org.). **Reencontrar o corpo**: ciência, arte, educação e sociedade. Taubaté: Cabral, GEIC, 1996.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Trad. Sonia M. S. Fuhrmann. 3.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

NAHAS, M. V. *et al.* (org.). **Educação física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). **Educação Física cultural**: por uma pedagogia da(s) diferença(s). Curitiba: CRV, 2016.

NÓBREGA, T. P. Corpo e Epistemologia. *In*: NÓBREGA, T. P. (org.) **Epistemologia, saberes e práticas da Educação Física**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2006, p. 59-74.

PENTÁCULO DO BEM-ESTAR - BASE CONCEITUAL PARA AVALIAÇÃO DO ESTILO DE VIDA DE INDIVÍDUOS OU GRUPOS. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 48–59, 2012. DOI: 10.12820/rbafs.v.5n2p48-59. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/1002>. Acesso em: 26 abr. 2025.

SILVA, J. L. Alfabetização e Currículo: entre a fixação de significados e as experimentações que criam fissuras e possibilitam outros modos de vida. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e92981, 2024.

TENÓRIO, J. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

AS LINHAS E AS ENTRELINHAS DA LÍNGUA PORTUGUESA: *NARRADORES DE JAVÉ*¹

Maria Teresa Tedesco
Nathalia Gil de Sousa

Introdução

Na organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, hoje, segue-se estrutura baseada nas áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Especificamente, na área de linguagem estão reunidos os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

Defende-se tratar de área de extrema importância, pois, nunca é demais lembrar que as atividades humanas são realizadas por meio de diversas formas de linguagem, como a verbal (oral, escrita ou em Libras), corporal, visual, sonora e digital. Essas interações constituem os indivíduos como sujeitos sociais, envolvendo conhecimentos, atitudes e valores culturais, éticos e morais. Nesse sentido, ainda que nossos alunos, ao entrarem na escola, dominem diferentes formas de linguagem, o objetivo geral da área é proporcionar aos estudantes experiências de expressão artística, corporal e linguístico-discursivas, ampliando tanto seus conhecimentos quanto suas habilidades. Cada linguagem é tratada como um objeto de aprendizado, mas deve ser compreendida dentro de um contexto mais amplo, reconhecendo, principalmente, que as linguagens estão sempre em transformação. Se esta premissa baliza a construção curricular e a concepção do ensino de língua portuguesa na escola básica regular, quanto mais o faz para a Educação de Jovens, Adultos e

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265249166581>

Idosos (EJA), estudantes que retomam a sala de aula, o processo de ensino e de aprendizagem formal, dadas as necessidades com as quais se deparam ao longo da vida.

A EJA representa uma potente ferramenta de inclusão e de transformação social, rompendo ciclos de marginalização, por vezes históricos no Brasil. Essa modalidade de ensino permite que jovens e adultos ganhem a possibilidade de melhorar suas condições de vida e de fortalecer suas participações na sociedade. Ao tornar possível o acesso ao conhecimento formal, para aqueles brasileiros que não puderam frequentar a escola regular ou dela precisaram se afastar pelos mais diversos motivos, a EJA contribui para construções de mundo mais equitativas, sendo com isso atenuadas as barreiras sociais, independentemente da idade. A teórica e ativista Bell Hooks, traçando um paralelo com o educador Paulo Freire em sua obra *Ensinando a transgredir* (2017), diz: “A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” (p. 25), pensamento que se aproxima diretamente da realidade da EJA.

Entende-se que a implementação de um Projeto voltado para o público de EJA, dentro do Cap, se constitui em mais uma ação política de grande importância para a UERJ, primeira instituição pública de ensino superior a consolidar a política de cotas em seus diferentes *campi*. Dentro do mosaico de cursos oferecidos nesta Universidade, ainda não contamos com a referida modalidade. O programa desenvolvido pelo CAP-UERJ, conhecido como PROEJAI, visa ao público-alvo jovens e adultos e idosos, o conhecido público de EJA, oferecendo os diferentes componentes curriculares que compõem a escola básica, desempenhando um papel social importante, visando a oferecer aulas gratuitas a pessoas de diferentes idades que, por diversas razões, tiveram suas trajetórias escolares interrompidas. Especificamente, as aulas de língua portuguesa têm como propósito o desenvolvimento dessa educação democrática e libertária, estruturando-se como um espaço de ensino e de aprendizagem atrelado, sobretudo, à

potencialização do letramento de mundo dos discentes e a práticas sociais diversas de linguagem.

Por isso, entende-se que os estudos em língua materna se constituem em peça fundamental para o desenvolvimento dos temas vários, inclusive, transversais e, sobretudo, para o desenvolvimento dos estudantes nesta modalidade de ensino, pois, o pleno desenvolvimento das competências de leitura e de escrita fortalece vínculo entre o sujeito-leitor e o texto, de modo que, pelo domínio das modalidades oral e escrita da língua, possa participar ativamente de qualquer situação de uso da língua e se utilizar da linguagem como instrumento de mediação, de interação e de participação social. Defende-se que se trata de fio condutor interdisciplinar, se compreendermos que a base deste ensino é o elemento texto, unidade linguística de sentidos, que resulta da interação entre quem o produz e o leitor/ouvinte.

Com este objetivo, o curso de Língua Portuguesa no PROEJAI, com equivalência ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, vem buscando a formulação de uma proposta pedagógica e metodológica alinhada à teoria sociocognitivista, a qual entende que o processo de aprendizagem não está centrado, apenas, em inteligência e em construção de conhecimento. Esse processo decorrente na escola, mas, permanentemente, fora dela, também, pressupõe não só as condições de identificação pessoal, mas as relações emergentes, por meio da interação social, vivenciadas pelas pessoas.

Para dar a conhecer o processo didático- pedagógico em que se estrutura o ensino da língua portuguesa no PROEJAI, o capítulo se debruça sobre as diretrizes curriculares e os princípios teórico-metodológicos que o norteiam, e que, por vezes, se distanciam do ensino regular. Para fins de entendimento do processo didático, apresenta-se atividade realizada no final do ano letivo de 2024, com o longa metragem *Narradores de Javé* (2003), exemplo evidente de desenvolvimento didático alternativo em Língua portuguesa, o qual possibilitou experiências e reflexões diversas na Semana de Formação do PROEJAICAp-UERJ. Dessa

forma, será possível refletir sobre os percursos traçados, sejam eles diretos ou subjetivos, para o ensino de língua portuguesa dentro do programa para o público da EJA.

1. Diretrizes Curriculares da Disciplina de Língua Portuguesa

As Diretrizes curriculares de Língua Portuguesa para o PROEJAI foram estruturadas, de forma coletiva, considerando os pressupostos do documento intitulado *Concepção Curricular e Orientação Curricular*- documento preliminar -, contemplando a diversidade de histórias de vida, de valores e de vivências específicas aos sujeitos do PROEJAI, sendo indicada metodologia que une abordagem textual-discursiva, com um processo dialógico de construção de ideias e de saberes, procurando trazer à tona os conhecimentos dos estudantes, num compartilhamento de conhecimentos.

Nesse sentido, há dois pressupostos norteadores fundamentais para as diretrizes, a saber: (i) o objeto de estudos da aula de língua portuguesa é o texto. Portanto, essa materialidade discursiva se constitui central para o desenvolvimento das atividades didáticas em sala de aula. O texto não se define, apenas, pela soma de suas partes. O que faz uma produção escrita ou oral ser considerada um texto é a possibilidade de se estabelecer uma coerência global, ou seja, de se (re)construírem sentidos a partir de um conjunto de pistas apresentadas. Essas podem ser linguísticas – os recursos coesivos, construções sintáticas, vocabulário etc. – ou podem ser inferidas da situação de produção desse texto – propósitos comunicativos, interlocutores, gênero discursivo, esfera social de circulação, suporte, dentre outras características; (ii) conta com a integração dos eixos estruturadores da disciplina: Oralidade, Escrita, Leitura e Análise linguística, previstas no currículo, juntamente às habilidades e aos objetivos específicos, buscando promover um processo de ensino e de aprendizagem que considere os sujeitos como parte de um coletivo identitário, social e político, por meio

de interações e de trocas de conhecimento e de experiências, de modo a assegurar as aprendizagens necessárias a cada etapa da organização curricular.

Especificamente, as Diretrizes Curriculares seguiram os seguintes eixos temáticos: Trabalho e sociedade; Trabalho e tecnologias; Trabalho e cultura; Trabalho e saúde; Trabalho e meio ambiente, em cinco conjuntos específicos e geradores de práticas discursivas, envolvendo aspectos cognitivos e socio formativos.

Dessa forma, na área da Linguagem, foca-se nos saberes necessários ao aprimoramento dos conhecimentos linguístico-discursivos, de linguagem de um modo geral, de língua portuguesa, especificamente, socialmente concebidos e referendados, de modo contextualizado ao cotidiano dos seus sujeitos, em permanente diálogo com as suas histórias de vida e de trabalho. A abordagem se propõe a possibilitar a problematização da realidade existencial dos sujeitos em seus tempos pedagógicos específicos, destinado ao processo de formação, de modo a garantir o acesso, a permanência e a continuidade de formação.

As Diretrizes Curriculares propostas sustentam-se em três princípios considerados essenciais: princípios da interdisciplinaridade, da flexibilidade e da não linearidade.

a) Princípio da Interdisciplinaridade: Entende-se que esse princípio ocorre, efetivamente, por meio do domínio da língua, inicialmente, pois permite ampliar a visão de mundo do estudante PROEJAI, transformando saberes em conhecimentos e conhecimento em mudança de vida, ressignificando e integrando conhecimento de modo dinâmico, crítico e reflexivo, na perspectiva de um sujeito maduro, que compartilha histórias pessoais e saberes acumulados ao longo da vida. Essa atitude dialógica permite uma troca e um olhar diferenciados, sobretudo, aquilo que lhe é apresentado, de modo problematizador e contextualizado, a partir do lugar de fala de quem viveu e vive a sua própria história, que nasce, sem dúvida, no senso comum, nas vivências, mas se desenvolve com a ciência.

b) Princípio da flexibilidade: O Currículo do PROEJAI, defende-se, se constitui em currículo essencial, flexível, aberto, pois não pode, de forma alguma, ser um fim em si mesmo. Ele se adapta a todo e qualquer sujeito e às suas necessidades de aprendizagem, onde quer que esteja. De forma inequívoca, cabe ao professor, mediador da ação pedagógica, indicar novos saberes necessários e aprendizagens desejadas, conforme o seu planejamento referenciado.

c) Princípio da não linearidade: Considerando os eixos e as competências específicas de Língua Portuguesa, a não linearidade ocorre em razão dos objetivos da aprendizagem. Os objetos de estudo se apresentam sempre de modo interdisciplinar, o que torna (deve tornar-se) a aprendizagem dinâmica, diversa e plural, na dimensão das características dos estudantes – PROEJAI e da intergeracionalidade.

2. Princípios Teórico-Metodológicos de Língua Portuguesa para o PROEJAI

Desse modo, o foco central é proporcionar um processo de ensino e de aprendizagem que capacita os educandos para o domínio de instrumentos da cultura letrada. Tal empreendimento, entende-se, permite-lhes que melhor compreendam e possam atuar, de forma crítica e participativa, no mundo em que vivem, no(s) espaço(s) social(is) em que estão inseridos. O texto, enquanto unidade linguística carregada de significados, é o principal objeto de aprendizagem. Ao ser contemplado em sua pluralidade de gêneros, tipos e temáticas, mas sobretudo na ideia de que tudo é texto, possibilita a integração do discente com a sociedade a sua volta a partir de uma interação ativa, reflexiva e interdisciplinar.

Tedesco (2012) afirma que a premissa básica do letramento está centrada no fato de que vivemos em uma sociedade letrada, que se organiza em torno da língua/ discurso. A autora advoga que a possibilidade de exercício pleno da cidadania se faz a partir

do domínio da língua materna. Trata-se de um conjunto abrangente de conhecimentos, de habilidades e de estratégias que os indivíduos constroem em diversas situações e por meio da interação com seus pares e com as comunidades mais amplas de que participam, o que ultrapassa o espaço escolar e ocorre ao longo de toda a vida. De acordo com a autora:

é preciso se ter em mente que cada cidadão deve se sentir capaz de falar, ouvir, ler, escrever todos os tipos de textos, todos os gêneros discursivos, adequados a cada situação vivida. Ao ampliar a visão de ensino de leitura e de escrita para o conceito de letramento ou letramentos poder-se-ão balizar as ações didáticas do ensino de língua portuguesa em uma proposta curricular que pretende que cada aluno possa utilizar as diferentes linguagens do ser humano para a expressão do pensamento, das emoções, para a organização e a análise das informações recebidas, atuando como cidadão crítico (Tedesco, 2012, p. 234).

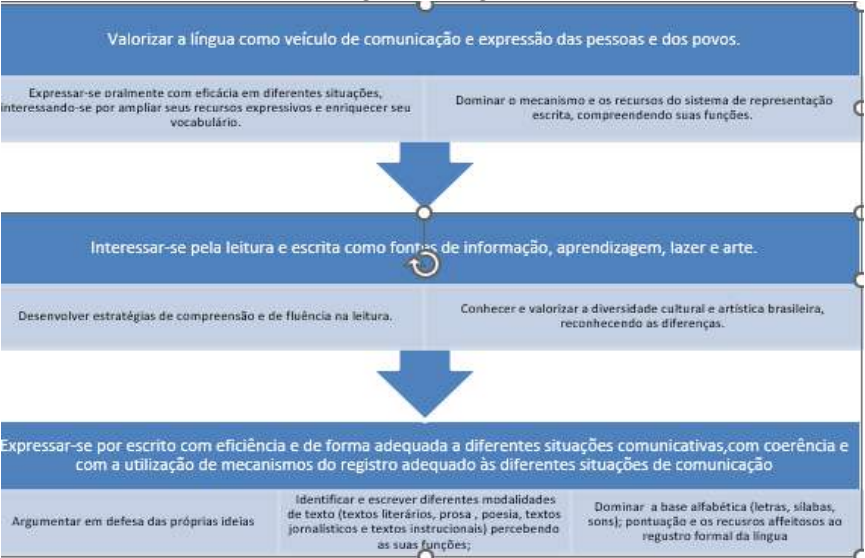
Desta forma, o conceito de letramento extrapola a antiga noção de decodificação e de compreensão literal. Envolve compreender, utilizar e refletir sobre as informações escritas em textos verbais e não verbais, contínuos e não contínuos. O leitor, nesta perspectiva, é visto como um ser ativo e interativo, que utiliza seus conhecimentos prévios de diversas áreas e sua capacidade de assimilação. Nessa perspectiva, o letramento tem a função de preencher expectativas várias, constituindo-se de extrema importância para que o indivíduo seja bem-sucedido na tarefa de interagir com o mundo. Portanto, o conceito de Letramento (s) diz respeito às práticas sociais de leitura e de escrita em que estamos incessantemente, inseridos. Na informalidade da escola, há de se desenvolver, entretanto, a capacidade de o leitor / a estabelecer relações de sentido, a partir das escolhas que o produtor do texto faz.

De acordo com Soares (2002), ao produzir um texto, os termos engendrados são escolhidos para produzirem significados. Tais produções de significados podem ser observadas em textos não verbais cujas escolhas de elementos, cores e formas são ricas

em significado que, também, precisam ser percebidos pelos leitores. A partir da concepção de elemento, a exemplo da imagem, que contribui para confecção de um significado, torna-se fundamental o desenvolvimento das habilidades de leitura, a fim de uma análise técnica e detalhada. Desta forma, a língua está situada no emaranhado das relações humanas e, ao tentar representar o contexto social, os textos configuram-se de tal forma que imagem e palavra se integram, absolutamente.

A concepção teórica aqui exposta levou o grupo de professores do PROEJAI - Professores – bolsistas e Professora Supervisora - a postularem os aspectos teórico-metodológicos, a seguir expostos:

Quadro 1: Aspectos teóricos-metodológicos da aula de Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado Por Tedesco. (Relatório Final das Atividades Proejai – 2024).

Na seção seguinte, apresentamos o encaminhamento dado a uma atividade proposta na Semana de Formação para a finalização do ano letivo de 2024. Discute-se esta atividade considerando as

diretrizes e os aspectos teórico-metodológicos que norteiam o trabalho de língua portuguesa no referido projeto.

3. A Atividade Didática em Língua Portuguesa

Considerando o exposto nas seções anteriores, as atividades didáticas propõem um entrelaçamento entre as teorias que embasam nossa concepção de ensino e a perspectiva teórica adotada. Nesse sentido, o texto é ponto central (Introdução) do processo de aprendizagem, que se distancia de padrões metodológicos voltados para análises linguísticas rasas de textos, de frases ou abordagens isoladas de textos de literatura, sem interações produtivas.

O objetivo principal é, a partir do estudo da língua, em perspectiva discursiva, contemplar formas de empoderar o sujeito em seu lugar no mundo, por meio das práticas sociais de linguagem. A abordagem do cotidiano da sala de aula não é levar o estudante a adquirir informações. Entende-se que esse estudante está inserido no mundo, com acesso a informações de variadas origens. Intenta-se, partindo da informação, levar o estudante ao conhecimento mais profundo e contextualizado, partindo de sua vivência para a ampliação de sua visão de mundo.

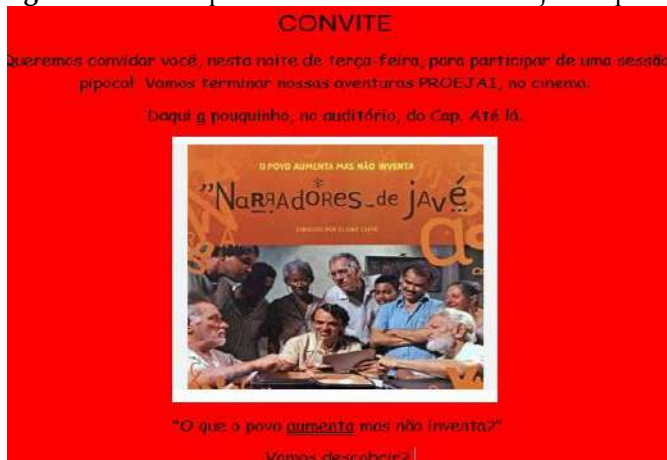
A equipe de professores-bolsistas é instigada a ter em mente o papel democrático da modalidade de EJA, e para isso traça, também, metodologias mais conscientes que dialogam com essa missão. Como estratégia de ensino, pensa-se no objeto texto, juntamente em recortes diretos da nossa sociedade, como gênero, raça e classe. Logo, autores/as como Carolina Maria de Jesus e Jeferson Tenório estiveram presentes na seleção de apoio didático-pedagógicos. Essa perspectiva metodológica vai ao encontro do que a educadora Bell Hooks afirma em *Ensinando comunidade: Uma pedagogia da esperança* (2021):

Como educadores democráticos, temos de trabalhar para encontrar maneiras de ensinar e compartilhar conhecimento de modo a não reforçar

estruturas existentes de dominação (aquelas hierarquias de raça, gênero, classe e religião). A diversidade de discursos e de presenças pode ser bastante valorizada como um recurso que intensifica qualquer experiência de aprendizado. Nos últimos anos, todos temos sido desafiados, como educadores e educadoras, a examinar os modos como apoiamos, seja consciente ou inconscientemente, as estruturas de dominação existentes. E somos todos encorajados por educadores democráticos a nos tornar mais atentos, a fazer escolhas mais conscientes. Talvez involuntariamente estejamos conspirando com as estruturas de dominação, por conta do modo como o aprendizado é organizado nas instituições. Ou talvez possamos reunir material de ensino que não seja preconceituoso e, ainda assim, apresentá-lo de maneira tendenciosa, reforçando as hierarquias opressivas existentes (Hooks, 2021, p. 94).

A partir de todo esse contexto curricular e metodológico, a semana de formação do PROEJAICAP-UERJ, realizada em dezembro de 2024, para a disciplina de Língua Portuguesa, contou com a realização de uma atividade denominada “Sessão Pipoca”, para a qual os estudantes foram convidados para uma ida ao cinema, no auditório do Cap, para assistir ao longa metragem brasileiro *Narradores de Javé* (2003).

Imagem 1: Convite para Sessão de Cinema Proejai Cap-UERJ



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A atividade não foi previamente anunciada. Os estudantes receberam o convite na entrada do Cap para o “Cine Pipoca”. A sessão ocorreu no auditório da instituição. O longa metragem foi projetado em tela grande, luzes apagadas, simulando uma situação de cinema. Além disso, foi preparado um lanche, com distribuição de pipocas e de doces. Antes de começar a sessão, foi perguntado o que cada uma imaginava, a partir da imagem do convite e o título do filme, do que o filme trataria. Além disso, instigou-se o levantamento de hipóteses de leitura sobre a frase “O povo aumenta, mas não inventa”. A partir da interação promovida, fez-se uma contextualização da obra cinematográfica, mostrando que muitos poderiam conhecer os atores, discutindo o porquê disso. Em seguida, apresentou-se a direção do filme, autoria, premiações, tendo sido solicitado que prestassem atenção na trama do filme, bem como na forma de falar dos diferentes personagens.

O enredo do filme retrata a pequena e isolada comunidade nordestina de Javé, um lugar onde a tradição oral e as histórias transmitidas de geração em geração fazem parte da identidade local. A vida dos habitantes é ameaçada pela construção de uma hidrelétrica, que inevitavelmente submergirá a cidade, apagando não apenas as moradias, mas também, o que, para esses moradores, havia grande valor, a memória de Javé. Diante desse cenário, os habitantes encontram uma solução: registrar suas memórias em papel, na esperança de que um livro pudesse sensibilizar as autoridades e impedir a destruição de Javé. Entretanto, a maioria dos moradores é analfabeta, o que os leva a contratar Antônio Biá, sujeito alfabetizado, com fama de escritor, para transcrever essas histórias e memórias. A tarefa é desafiadora, pois as narrativas orais, ricas em detalhes, lendas e a das próprias visões de mundo da comunidade, nem sempre se encaixam nos moldes da escrita formal ou até mesmo estéticos. As narrativas são fascinantes e complexas, repletas de personagens marcantes e acontecimentos singulares, evocando o cotidiano da comunidade, seus costumes, suas perdas e, principalmente, a profunda ligação que seus habitantes possuem com a terra onde vivem.

Vale ressaltar que, por causa da oralidade, a descrição das memórias de alguns ora não encaixa na dos outros, ora passa por acréscimos imaginativos, evidentemente. A relação entre o "escritor" e os narradores se desenvolve, revelando, principalmente, as dificuldades de traduzir a oralidade para a escrita e a importância de preservar a autenticidade das vozes dos moradores de Javé. É importante registrar que se trata das mesmas dificuldades que os estudantes trazem para a escola. A trama cinematográfica permitiu mostrar que muitos têm essa dificuldade, mas, ao mesmo tempo, mostrou as possibilidades da escrita como a perpetuação da memória. Esse enquadre discursivo permitiu que fosse realizada uma reflexão sobre a importância da memória, da identidade cultural regional e do poder das histórias na construção identitária de um povo.

A luta dos moradores de Javé para preservar suas narrativas se torna um grito pela valorização da memória coletiva como um patrimônio essencial da humanidade, tudo isso refletindo sobre o papel importante que tanto a oralidade quanto a escrita têm.

Após a exibição do filme, foi proposta a roda de conversa, direcionando e instigando perguntas ao público de discentes, a fim de que pudessem fazer correlações que desenvolvessem, primeiramente, a história, os diálogos importantes, o local onde se passa a narrativa e cada um dos personagens atores, focando em seus papéis no filme. Ganham destaque, também, nesse primeiro momento, as questões políticas e culturais regionais do filme que atraíram a atenção de todos, como o sertão nordestino frente às suas dificuldades e à construção da hidrelétrica como uma manutenção capitalista.

Dois pontos foram importantes. Foi contado a eles que essa situação ficcional, de fato, aconteceu no Rio de Janeiro, no município de São Marcos, RJ. De acordo com Vinote (2022), São João Marcos foi fundada no século XVIII, devido à busca por novos caminhos terrestres que unissem São Paulo e Minas Gerais com o Rio de Janeiro. Já no século XIX, o município tornou-se um dos grandes produtores de café do Vale Paraíba, local em que esse

produto estava em expansão. A vila exportava para o Rio de Janeiro, por meio do porto de Mangaratiba e da Estrada de Ferro Sapucaí, arroz, açúcar, aves, café, porco, milho, farinha e conservas de carnes. São João Marcos, no estado do Rio de Janeiro, foi destruída entre 1940 e 1945 pela empresa canadense da área elétrica *The Rio de Janeiro Tramway, Light and Power Co. Ltd.*, para que fosse implantado um projeto de hidrelétrica. Os últimos e resistentes moradores tiveram que deixar a cidade e suas vivências, tendo, apenas, restado o marco do bicentenário (1739-1939).

O outro ponto foi exaltar o importante papel da narração como força insurgente e redentora do espírito, sendo entendida como um gesto de compartilhamento vinculado à cultura da oralidade. Para tanto, tomou-se como base a obra *O contador de histórias* (Benjamin, 2018), em que o autor faz o alerta de que é preciso voltar ao ponto de partida, demonstrando o tempo das narrativas transmitidas publicamente, carregadas de sabedoria popular. No alerta benjaminiano, institui-se subliminarmente a denúncia acerca do empobrecimento das relações contemporâneas, buscando priorizar o modo de vida comunitário como forma de criticar e, concomitantemente, de redimir a atual sociedade, aspectos levantados pelos professores- bolsistas com os alunos.

Na sequência, provocou-se a reflexão sobre as ideias que se relacionavam diretamente com a disciplina e em como elas contornavam também as realidades a nossa volta, nesse caso o paralelo entre oralidade e escrita. Esse paralelo estabelecido possibilitou diferentes projeções para a discussão final, convidando os discentes a pensarem sobre as diferenças e as potencialidades de cada um. A oralidade como fio primeiro condutor da linguagem que nomeia o mundo é ferramenta primordial de comunicação; a escrita como forma de registro e de expressão formal que abre portas na sociedade em que vivemos, sendo essa desenvolvida, sobretudo, a partir do acesso à escolarização.

Os discentes compartilharam suas vivências, expandindo o debate, principalmente, na reflexão de como a modalidade EJA de ensino tem contribuído no progresso de suas vivências na

sociedade, por exemplo, em situação de escrita e de leitura. Na análise de cada personagem, os alunos da EJA puderam estabelecer conexões de diversas maneiras com os desafios encontrados, também, por eles em suas vidas cotidianas. Ao mesmo tempo, foi possível perceber como o enredo provocou autoestima, na medida em que valorizou a oralidade como uma prática de linguagem na nossa sociedade. Efetivamente, essa prática é aquela que os discentes utilizam e dominam, antes do reingresso à escolarização. Nas dinâmicas didáticas do PROEJAI, os estudantes podem se fortalecer frente aos espaços sociais em que estão inseridos. Vale ressaltar que foi justamente o eixo oralidade que ganhou protagonismo durante as aulas de língua portuguesa, permeando, principalmente, conversas temáticas e interpretações textuais, que possibilitaram aprofundamentos posteriores na disciplina.

Estabelecendo analogia entre o Quadro 1, que embasa os procedimentos teórico-metodológicos do componente curricular em tela, pode-se afirmar que a atividade proposta concretizou os seguintes aspectos:

Quadro 2: Transposição didática da atividade proposta

EIXO TRABALHO E SOCIEDADE	
Aspectos pedagógicos da aula de Língua Portuguesa	Transposição didática em Narradores de Javé, Elaine Caffé
Valorizar a língua como veículo de comunicação e expressão das pessoas e dos povos.	Discussão e materialização de que a história oral é fundamental para a construção da memória e da cultura de uma comunidade. Discussão sobre a função social da escrita.
Interessar-se pela leitura e pela escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte.	Demonstração de que se pode assistir a um filme como lazer, como arte, mas também se deve depreender, criticamente, as relações de sentido que se estabelecem na configuração dos personagens, na construção do espaço físico e do social, na condução

	do fio narrador, formando um tecido, o texto.
Expressar-se por escrito com eficiência e de forma adequada a diferentes situações comunicativas	Como a escrita da história pode ser vista como um método científico e como ela pode influenciar a maneira como a história é percebida. O questionamento do conceito de verdade e como a história pode ser construída a partir de diferentes perspectivas, com a construção de diferentes visões e argumentos. As diferentes formas de uso da língua, em suas variantes regionais e de registro.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A alternativa metodológica selecionada para a Semana de Formação PROEJA elucida os pressupostos da disciplina (Diretrizes Curriculares e os Princípios Teóricos-Metodológicos), na medida em que utiliza o filme como um longo texto multissemiótico que possibilita desenvolver a capacidade de compreensão e de senso crítico. Além da temática, da caracterização do espaço social e a discussão do enredo expandirem perspectivas de mundo, ao dialogarem com metodologias mais democráticas de ensino, tornam-se viés primordial para toda a equipe, na preparação de atividades, tanto na seleção de materiais textuais quanto na organização das estratégias didáticas.

Considerações finais

As Diretrizes Curriculares e os Princípios Teóricos-Metodológicos revelam que a atividade proposta no final do ano letivo de 2024 foi uma evidência de trabalho com a língua portuguesa que se distancia do ensino regular e provoca reflexões importantes de como alcançar o público EJA, a partir de um

manejo entusiasta das práticas de linguagem. Essa perspectiva só é viabilizada por meio de um processo educativo democrático e libertário. Por isso, é importante registrar que a referida atividade não foi desenvolvida isoladamente. Todo o trabalho didático realizado nas sessões didáticas de Língua Portuguesa torna-se importante para essa culminância, inclusive uma ida ao teatro, realizada no início do segundo semestre/ 2024. Da mesma forma, a atividade propiciou, no retorno às aulas, em 2025, outra atividade cinematográfica.

Portanto, mais que compreender a missão de justiça e de reparação social que essa modalidade carrega, é necessário, também, pensar nos caminhos que os educadores traçarão com seus estudantes. Por isso, toda a equipe do referido componente curricular procurou estar sensível à seleção de materiais e em como eles poderiam ser trabalhados de maneira produtiva, longe de todo esvaziamento de análises linguísticas isoladas e que se distanciam da realidade dos discentes.

A disciplina de Língua Portuguesa dentro do programa PROEJAI se configura como a engrenagem que impulsiona a nossa interação com o mundo, com o outro e a nossa própria capacidade de pensamento. É ainda potente ferramenta na construção dos saberes em outras disciplinas. Toda sociedade carrega a complexidade e a riqueza da comunicação em suas mais diferentes formas. Defende-se que o domínio e o aprimoramento da língua materna se revela não apenas desejável, mas primordial para a plena participação social, desenvolvimento individual nas áreas que o sujeito ocupa e na construção de conhecimentos, que, de muitas maneiras, libertam. Investir no aprendizado e no aperfeiçoamento de um trabalho com a Língua Portuguesa é, portanto, investir no futuro de uma sociedade que pode plenamente progredir.

Referências

CAFFÉ, E. **Narradores de Javé**. Riofilme, 2003.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade**: Uma pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Elefante, 2011.

ROCHA, G. R. V. **A Teoria da Iconicidade Verbal e a transposição do texto oral para o audiovisual**. 2024. 224 f. Tese (Doutorado em Letras) — Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.** [online], vol.23, n.81, pp. 143-160, 2002.

TEDESCO, M. T. Competências e habilidades para a leitura na perspectiva do(s) letramento(s). *In*: SIMÕES, D. **Língua portuguesa e ensino**: reflexões e propostas para a prática pedagógica. São Paulo: Factash Editora, 2012.

ENTRE PRÁTICAS E SABERES: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA DISCIPLINA DE NÚCLEO COMUM DO PROEJAI¹

Mariana Rodrigues Zadminas
Cristina Papa Ramos
Aline da Silva Ribeiro
Gabriel Nascimento de Boaventura

Introdução

Neste relato de experiência, abordam-se as práticas pedagógicas de graduandos dos cursos de Pedagogia, Matemática e Educação Física no Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (PROEJAI), implantado no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). O PROEJAI tem uma proposta diferenciada quando comparamos com outras experiências de programas voltados para a EJA em outras instituições. Ele apresenta uma estrutura composta por coordenadores de disciplinas e bolsistas. Nesse texto chamaremos de *bolsistasdocentes*, mas em breve iremos nos aprofundar nesse conceito. O presente texto tem como principal objetivo compartilhar reflexões, sentimentos e aprendizados vivenciados pelos *bolsistasdocentes* no contexto da Educação de Jovens, Adultos (EJA).

Destaca-se a importância deste capítulo ao considerar a inserção de estudantes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em atividades de iniciação à docência e à pesquisa, promovendo sua participação na produção e divulgação científica, por meio da pesquisa-ação. De acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação educacional configura-se, principalmente, como

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265249168399>

uma estratégia para o desenvolvimento profissional de professores e pesquisadores, permitindo-lhes aprimorar suas práticas pedagógicas a partir da própria investigação, o que impacta diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, cada participante atua como sujeito ativo da pesquisa, vivenciando e refletindo sobre sua prática, o que garante autenticidade às experiências relatadas.

Como ressalta Alves (1999), a pesquisa-ação possibilita que os sujeitos “se vejam como produtores de conhecimento sobre a prática, e não apenas como aplicadores do que outros pensam e dizem sobre ela”, perspectiva que se mostra essencial à formação de professores críticos e reflexivos, como os *bolsistasdocentes* do PROEJAI. Nesse sentido, o uso do termo *bolsistadocente* de forma unificada busca expressar essa condição de transição e simultaneidade entre formação e atuação, reafirmando o papel ativo dos estudantes como sujeitos produtores de conhecimento pedagógico, e não apenas como receptores de saberes acadêmicos.

Além disso, a escrita configura-se como uma das formas mais relevantes de comunicação na atualidade. Relatar as práticas vivenciadas no PROEJAI contribui para a socialização de conhecimentos, dificuldades e progressos enfrentados na articulação entre teoria e prática ao longo de quase dois anos de atuação no programa. Dessa maneira, o percurso de formação como pesquisadores e docentes na EJA, além de representar um processo de engajamento acadêmico, revela-se digno de registro. Alves (1999) argumenta que o processo formativo se dá na e pela prática, em um movimento de reflexão e ação, onde os sujeitos se constituem como “pesquisadores de si mesmos e de seus fazeres”, desenvolvendo autonomia e autoria na formação docente. A compreensão individual da prática educativa de cada bolsista, que influenciou — e continua influenciando — a trajetória escolar de jovens, adultos e idosos, constitui uma das principais motivações para a elaboração deste texto.

1. Discussão Teórico-Metodológica

O local onde se desenvolvem as vivências deste relato de experiência é o bairro do Rio Comprido, situado na zona central do município do Rio de Janeiro, mais especificamente no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Este trabalho reúne experiências docentes vividas na disciplina Núcleo Comum, no período de 2022 a 2025, relatadas por três *bolsistadocentes*, de diferentes graduações, e que atuavam no PROEJAI.

Este relato de experiência fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação e na pesquisa dos cotidianos escolares, articuladas à perspectiva freiriana de educação. A escolha por essa abordagem justifica-se pelo caráter participativo e reflexivo do processo formativo vivenciado no PROEJAI, no qual os *bolsistadocentes* atuaram como sujeitos ativos na construção do conhecimento pedagógico, a partir da prática e da escuta atenta às singularidades do contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA).

A pesquisa dos cotidianos, conforme propõe Alves (2008), considera o cotidiano escolar como espaço de formação e produção de saberes, marcado por relações múltiplas, tempos diversos e práticas singulares. Essa abordagem compreende que os saberes não estão apenas nos livros ou nos discursos científicos, mas são construídos e reconstruídos nas interações diárias entre professores, estudantes e demais sujeitos escolares. Assim, cada ação educativa foi compreendida como possibilidade de investigação e reflexão, onde o conhecimento emerge da experiência vivida e da problematização da prática.

A vivência dos *bolsistadocentes* no PROEJAI foi atravessada por momentos de escuta ativa, construção de vínculos, elaboração de materiais didáticos contextualizados e planejamento de intervenções pedagógicas coletivas. Nesse processo, o olhar sensível sobre o cotidiano possibilitou compreender os desafios e

potências da formação inicial docente, favorecendo o desenvolvimento de práticas significativas e dialógicas.

Inspirados em Freire (1996), os bolsistas buscaram estabelecer uma relação horizontal com os estudantes da EJA, valorizando seus saberes e trajetórias. Para Freire, a prática educativa deve partir da realidade concreta dos educandos, promovendo o diálogo, a escuta e a construção coletiva do conhecimento. Ensinar, nesse sentido, é um ato de troca e de transformação mútua, que exige do educador uma postura crítica, ética e comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Portanto, a metodologia adotada neste trabalho articula vivência, reflexão e ação, com base em uma escuta sensível aos cotidianos escolares e em um compromisso ético-político com a formação docente crítica. A experiência do *bolsistadocente* é, assim, compreendida como um processo formativo potente, em que teoria e prática se entrelaçam no exercício constante de problematização e transformação do fazer pedagógico

As atividades propostas em sala de aula foram desenvolvidas conforme o planejamento pedagógico e respeitava o interesse e a aptidão de cada *bolsistadocente*. O trabalho ocorreu por meio do compartilhamento de ideias e, sobretudo, de dúvidas entre os graduandos e a professora coordenadora/orientadora. A experiência mostrou que cada prática pedagógica nos colocava diante de uma linha tênue entre o erro e o acerto, o que estimulava a experimentação de novas abordagens que fizessem mais sentido para cada estudante. Esse processo culminou em diferentes formas de intervenção em sala de aula, fortalecendo a autonomia dos graduandos enquanto *bolsistasdocentes*.

A turma do Ensino Fundamental I do PROEJAI apresenta como principal característica a formação de um grupo reduzido. E optamos por dar foco em quatro estudantes que apresentavam uma frequência próxima a 100%, sendo dois homens e duas mulheres, com diferentes perfis e trajetórias escolares distintas.

A seguir, será apresentado um quadro com a descrição das características individuais de cada estudante. Esse quadro tem

como objetivo ilustrar que apesar dos nossos relatos apresentarem como foco quatro estudantes, a diversidade presente neste público permitiu a construção de registros capazes de propor reflexões importantes. Optamos por colocar os nomes dos estudantes como Estudantes 1, 2, 3 e 4 para preservar a identidade dos envolvidos. Trouxemos as informações referente à gênero e idade para ilustrar a diferentes idades e gerações que compõem a nossa sala de aula do PROEJAI.

Quadro 1: Estudantes da disciplina Núcleo Comum

Estudante 1	Homem com a idade entre 50 e 60 anos.
Estudante 2	Homem com 21 anos.
Estudante 3	Mulher com a idade entre 60 e 70 anos.
Estudante 4	Mulher com a idade entre 40 e 50 anos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao analisarmos o quadro acima, enfrentamos o desafio de planejar e orientar *bolsistasdocentes* para que pudessem atuar em uma turma em processo de alfabetização, composta por estudantes de idades distintas. Por isso, os materiais utilizados nas aulas foram pensados e construídos de forma a atender às necessidades e ao processo de aprendizagem de cada estudante. A principal dificuldade que encontramos foi a falta de materiais que contemplassem essa diversidade. Diante disso, optamos por elaborar nossos próprios recursos pedagógicos, de modo a acolher as especificidades de cada estudante. Esse processo proporcionou aos *bolsistasdocentes* a oportunidade de atuar de maneira diferenciada e a refletir constantemente sobre sua prática. No decorrer do nosso texto teremos as escritas/reflexões/relatos dos *bolsistasdocentes* sobre todo o seu processo de aprendizado com o programa de Educação de Jovens, Adultos e idosos e como essa experiência apresentou impactos em sua formação. Iniciaremos

com o relato da Cristina Papa, estudante de Pedagogia, seguido da Aline Ribeiro, estudante de Matemática e finalizando com o relato do Gabriel Boaventura, estudante de Educação Física.

2. A Experiência de uma (Quase) Pedagoga

2.1 Reflexões Sobre a Elaboração de Materiais Didáticos

Ao iniciar as reflexões sobre a elaboração de materiais didáticos, posso afirmar que foi uma experiência prazerosa, mas também desafiadora. Antes de começarmos a estruturá-los, jamais imaginei que a criação desses materiais fosse tão complexa, pois esse processo envolve várias etapas. Durante o caminho, fui descobrindo uma paixão por criar, pesquisar e estudar sobre materiais didáticos. No entanto, essa tarefa é desafiadora, especialmente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, uma modalidade com suas especificidades, que exigem um cuidado particular. Por isso, não podemos trabalhar com qualquer temática ou atividade. Ao contrário, é necessário um detalhamento maior e uma atenção especial aos materiais utilizados.

Na minha primeira experiência com a elaboração de materiais didáticos no programa, enfrentei a dificuldade de encontrar recursos e referências teóricas adequadas para a EJA. Acredito que foi nesse momento que se iniciou o meu processo de formação como graduanda de Pedagogia, pesquisadora e docente da EJA. Durante esse processo de pesquisa, enfrentei muita dificuldade para encontrar materiais específicos para a EJA. Em muitas das pesquisas realizadas sobre materiais didáticos, percebi que grande parte eram adaptações do Ensino Fundamental I ou da Educação Infantil. Utilizar materiais destinados ao público infantil não é adequado para uma turma composta por jovens, adultos e idosos. Essa inadequação pode, inclusive, aumentar a evasão escolar, que “merece uma atenção especial, pois não se trata de um problema restrito a algumas escolas, mas sim de âmbito nacional, atingindo principalmente as classes mais desfavorecidas da sociedade” (Santos, 2020, p. 2). Os sujeitos da

EJA enfrentam desafios diários, como longas jornadas de trabalho, rotina cansativa, baixa autoestima e dificuldades socioeconômicas. Ao chegar à escola, eles se deparam com atividades infantilizadas (como pinturas, ligar pontos, materiais com temas infantis), “e ao propor essas atividades aos jovens e adultos da EJA, estamos oferecendo adequações que pouco contribuem para seus processos de emancipação” (Reus, 2017, p. 127), o que gera desmotivação, pois esses estudantes sabem que não são crianças, e essa percepção é constantemente verbalizada em sala de aula.

Os materiais didáticos utilizados seguiam um formato específico, no caso da EJA. Optamos por um cabeçalho que contém o nome completo da UERJ, do CAP-UERJ, do PROEJA, da orientadora, dos bolsistas, o nome da disciplina e um espaço para o estudante escrever seu nome e a data. Esse cabeçalho fornece informações básicas que ajudam os estudantes a se situarem no ambiente escolar. Além disso, a formatação da fonte também era diferenciada: em vez de seguir as normas da ABNT, utilizamos letras em bastão de tamanho 14 ou maior, garantindo que o conteúdo fosse compreendido de forma acessível, visto que muitos estudantes apresentavam dificuldades para ler letras pequenas. Com isso, evitamos mais um obstáculo à aprendizagem, já que o uso de materiais inadequados pode desestimular a permanência dos estudantes na escola.

Outro desafio foi a interdisciplinaridade, já que a disciplina Núcleo Comum, implementada no PROEJA, exige uma abordagem integrada. Diferente dos livros didáticos tradicionais, que são fragmentados por disciplinas, nossos materiais didáticos articulavam conteúdos de várias áreas, como Português, Matemática, História, Ciências e Geografia, de forma dinâmica e conectada.

É comum encontrar materiais com temas infantilizados ou que não fazem sentido para os estudantes adultos, que possuem uma vivência própria. Por isso, trabalhávamos frequentemente com temas do cotidiano e da realidade dos estudantes, incentivando reflexões sobre suas experiências de vida. A partir dessas experiências, promovíamos conversas e aplicávamos a

escuta ativa, o que fazia toda a diferença, permitindo-nos entender as curiosidades, dúvidas e interesses de cada estudante, e assim trazer temas sugeridos por eles, o que os motivava e os fazia se sentir pertencentes ao ambiente escolar.

2.2 Relacionamento com os Estudantes

Uma ação primordial desde o início de nossa prática docente foi a escuta, que, segundo Dunker (2019, p. 368), “escutar é uma experiência que se renova a cada encontro”. A cada aula, mergulhávamos um pouco mais na realidade de cada estudante, ouvindo suas histórias, dúvidas, dificuldades, medos e inseguranças. Esse processo de escuta foi fundamental não apenas para aprimorar nossa prática, mas também para nos humanizar enquanto docentes.

A escuta ativa nos permitiu alinhar o planejamento dos materiais didáticos à realidade dos estudantes. Como *bolsistasdocentes* responsáveis pela elaboração dos materiais, nosso foco principal sempre foi o estudante. Alguns questionamentos sempre surgiam no início do ano letivo ou quando um novo estudante chegava: “Por que você decidiu voltar a estudar?”, “O que fez você parar de estudar?”, “O que você quer aprender na escola?”, “O que você sente falta na escola?” Essas perguntas eram chaves para a criação dos materiais e para fortalecer nossa relação com os estudantes.

Por exemplo, em 2022, trabalhamos com uma turma de Bloco II (equivalente ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental), e o grande desejo deles era ler e escrever suas próprias histórias. Por isso, decidimos trabalhar com o gênero biografia, introduzindo o conceito, apresentando exemplos e explicando a estrutura. Esse planejamento foi tão bem aproveitado que conseguimos produzir um minidocumentário intitulado “PROEJAI EM RETRATOS”, no qual *bolsistasdocentes*, estudantes e até a orientadora compartilharam suas histórias.

O resultado foi extremamente positivo e pode ser consultado no link do vídeo².

2.3 Ambiente da Sala de Aula

No início da minha docência, eu não sabia como organizar a escrita no quadro para os estudantes. Minha referência era apenas a experiência escolar, o que me levou a reproduzir práticas que, com o tempo, percebi não serem as mais adequadas. Minha alfabetização foi pelo método silábico, e no começo, eu tendia a seguir essa abordagem. No entanto, ao atuar na EJA, precisei aprender novas estratégias de alfabetização. Foi por meio da leitura de autores como Paulo Freire, Telma Ferraz Leal, Emília Ferreiro, Magda Soares, Artur Gomes de Moraes e Jaqueline Luzia da Silva que compreendi que a alfabetização vai muito além de ensinar a ler e escrever.

A partir desse conhecimento, implementei uma rotina na sala de aula que, inicialmente, eu não imaginava precisar ensinar. Todos os dias, escrevíamos a data por extenso e na forma numérica, além do nome da disciplina e do *bolsistadocente* responsável. Essa rotina ajudou os estudantes a se organizarem no quadro e no caderno, compreendendo melhor o espaço e a estrutura do material escrito. Com o tempo, observamos um progresso na organização dos estudantes, que antes tinham dificuldades para se situar no quadro e no caderno. Hoje, eles sabem como organizar a página, onde copiar as informações e como estruturar suas respostas de maneira adequada.

Além dos materiais didáticos, descobri minha paixão pelo uso de jogos didáticos na EJA, como o jogo da memória e tabuleiros da centena, adaptados à realidade dos estudantes. Esses jogos ajudaram a tornar as aulas mais dinâmicas, leves e motivadoras, já que os estudantes, livres da pressão de uma

² <https://www.youtube.com/watch?v=zhCCXp20yoU&list=LL&index=18&t=423s>

aprendizagem obrigatória, se sentiram mais engajados e presentes.

2.4 Impacto na Formação Discente

O impacto do PROEJAI na minha formação foi imenso. Se eu tivesse que resumir essa experiência em uma palavra, seria "formadora". Ela não apenas me formou como professora, mas também como pessoa. Cada dia em sala de aula me transforma, me ensina algo novo e me prepara para os desafios da docência. O PROEJAI me proporcionou uma vivência única, permitindo que eu sáísse da graduação já sabendo ensinar, o que é raro e complexo.

Essa experiência me formou como uma pessoa melhor, pois, a partir disso, estou sempre me colocando no lugar do outro. Como mencionei, ao trabalhar com materiais didáticos, não posso pensar apenas no que eu gosto, mas também no que os outros gostam, considerando diferentes perspectivas e opiniões. Se queremos trazer uma abordagem dialógica para a sala de aula, precisamos fazer com que as pessoas reflitam e critiquem, sabendo que ensinar é um ato político (Freire, 1996). Acredito que, a cada dia, tenho mais certeza de que ser professora é exatamente o que quero para minha vida.

Em resumo, essas experiências me mostraram que a docência na EJA exige dedicação, pesquisa e sensibilidade para entender as necessidades dos estudantes. Ser professora vai muito além de transmitir conhecimento; é um exercício constante de escuta, adaptação e construção coletiva do aprendizado.

3. A Experiência de uma (Quase) Matemática

Como professora de Matemática na EJA, meu papel vai além de ensinar conceitos e fórmulas; envolve proporcionar aos estudantes uma compreensão sólida e prática da disciplina, permitindo que eles se sintam mais seguros e confiantes no uso da

matemática no cotidiano. Para atender a essa diversidade, busco planejar aulas que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem e nivelem o conteúdo de forma acessível, utilizando exemplos práticos e contextuais que se conectem com a realidade dos estudantes. Isso significa que, enquanto alguns estudantes podem precisar de mais tempo e explicações detalhadas, outros já apresentam maior facilidade e buscam desafios mais complexos.

Assim, adapto o material didático e as estratégias de ensino, criando atividades que contemplem todos os níveis de aprendizagem e incentivem a participação ativa dos estudantes. Além disso, a metodologia de ensino é fundamental para que os estudantes se sintam estimulados a superar as dificuldades. Busco usar recursos visuais, materiais concretos e atividades interativas para tornar a Matemática mais acessível e interessante, promovendo a compreensão dos conceitos de forma prática. Trabalhar com a EJA requer sensibilidade para as diversas motivações dos estudantes, que vão desde aprimorar suas condições de trabalho até se desenvolver pessoalmente.

Por isso, além de transmitir conhecimento, busco atuar como mediadora, respeitando desafios individuais e promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor.

4. Motivação e Trajetória Pessoal

Minha trajetória até chegar a ser professora de Matemática no PROEJAI é marcada por uma busca constante pelo meu lugar na educação, algo que sempre me fascinou. Desde muito jovem, a educação esteve presente na minha vida, mas, apesar do meu interesse, eu ainda não sabia exatamente qual área dentro desse vasto campo eu desejava seguir. A curiosidade me impulsionava a explorar diferentes facetas da educação, em busca de uma conexão mais profunda.

Foi nesse processo de descoberta que surgiu a oportunidade de integrar o PROEJAI como *bolsistadocente* de Matemática, em

uma turma de alfabetização. No início, parecia um desafio, mas também uma chance única de aplicar meu aprendizado de forma prática e significativa. A possibilidade de ajudar pessoas a se reconectarem com o conhecimento matemático, muitos pela primeira vez, me proporcionou uma visão completamente nova da educação e do ensino da Matemática.

Ser professora no PROEJAI não é apenas um trabalho; é uma missão de contribuir para a formação e a inclusão de indivíduos que, por diversas razões, não tiveram acesso ao conhecimento formal anteriormente. Esta experiência tem sido um aprendizado constante, que me motiva a seguir em frente, com mais empenho, com a certeza de que a educação é, sem dúvida, o caminho pelo qual desejo trilhar para fazer a diferença na vida de muitas pessoas.

5. Desenvolvimento dos Estudantes

O desenvolvimento dos estudantes tem sido uma das partes mais gratificantes da minha experiência como professora de Matemática no PROEJAI. Cada estudante é único, com um histórico e uma história de vida que moldam seu jeito de aprender. Ao proporcionar um ambiente acolhedor, respeitoso e sem julgamentos, crio um espaço em que eles se sentem à vontade para errar, aprender com os erros e, acima de tudo, acreditar em seu potencial. A cada aula, vejo não só o crescimento acadêmico, mas também a mudança na postura e na visão de mundo dos estudantes, que começam a perceber que a educação é uma chave para a transformação pessoal e social.

6. Reflexões, Desafios e Perspectivas Futuras

Essa experiência tem sido essencial para o meu próprio crescimento profissional e pessoal. Ela me ensinou que, além do domínio do conteúdo, é preciso paciência, empatia e, principalmente, um olhar atento às necessidades e ao ritmo de cada estudante. O desenvolvimento deles é, sem dúvida, um

reflexo do esforço conjunto – meu e deles – e é essa troca que me motiva a seguir em frente, a aprender e a ensinar cada vez mais.

Perspectivas futuras são, sem dúvida, de esperança e de contínuo aprendizado. Acredito que, com o tempo, o PROEJAI pode ampliar ainda mais seu alcance, oferecendo oportunidades a mais pessoas que, por alguma razão, não tiveram acesso à educação formal. O futuro do PROEJAI, assim como o meu, está ligado à ideia de que a educação nunca é estática, ela evolui com as necessidades dos estudantes e da sociedade, e é papel do educador acompanhar e se reinventar nesse processo.

Em conclusão, minha experiência no PROEJAI tem sido fundamental para minha formação como professora de Matemática, e para a minha compreensão do papel transformador da educação. Ao longo dessa trajetória, pude perceber que ensinar vai muito além de transmitir conteúdo: trata-se de formar pessoas, de oferecer oportunidades e de criar um espaço de crescimento pessoal e coletivo. O impacto do PROEJAI é imensurável, pois ele não apenas ensina matemática, mas, principalmente, ensina a acreditar no potencial de cada um. A cada aula, a cada conquista dos estudantes, vejo que a educação é, de fato, uma ferramenta poderosa de transformação, e me sinto profundamente grata por fazer parte desse processo.

7. A Experiência de um (Quase) Educador Físico

Minha trajetória no projeto teve início através do núcleo do AEE (Atendimento Educacional Especializado), já que o núcleo de Educação Física, meu principal interesse, já estava com a equipe completa. Decidi, então, me candidatar para o AEE, onde passei a auxiliar estudantes que necessitavam de um acompanhamento Educacional mais individualizado. Nesse período, atuei junto a equipe que era responsável pelas aulas e, em colaboração com ela, contribui com a elaboração de adaptações pedagógicas voltadas às necessidades específicas de cada estudante.

Com o passar do tempo e, à medida que houve mudanças nos dias em que frequentava o projeto, conheci a professora Mariana e os *bolsistasdocentes* do Núcleo Comum, que atuavam no Ensino Fundamental I, especificamente nos blocos I e II (equivalentes ao 1º ao 5º do Ensino Fundamental I). Posteriormente, fui transferido para esse núcleo e passei a ser coordenado diretamente pela professora Mariana. Juntos, desenvolvemos um trabalho consistente com a turma.

Logo nas primeiras semanas, aprendi com o grupo a importância das adaptações nos materiais utilizados em aula, especialmente os textos. Foi nesse contexto que compreendi a necessidade de aumentar o tamanho da fonte para facilitar a leitura dos estudantes com dificuldades visuais. Em colaboração com os demais *bolsistasdocentes*, aprendi muito sobre a produção de textos acessíveis: desde a definição clara de cabeçalhos até a organização dos parágrafos de forma que o início e o fim ficassem bem evidentes para os estudantes.

Em 2024, passamos a contar com estudantes que necessitavam de um atendimento educacional especializado integrados à nossa turma, como o Estudante 3. Ele assiste às aulas do Fundamental I. Inicialmente, era bastante tímido e pouco interagia com os colegas, mas com o tempo, sua participação e socialização com o grupo melhoraram significativamente.

Outro estudante marcante é o senhor Estudante 1, de mais de 50 anos, epilético, que decidiu aprender a ler e escrever com o objetivo de estudar a Bíblia e escrever os nomes de seus familiares. Quando chegou, ele não reconhecia letras nem números. Por meio de um trabalho focado e com materiais adaptados — fontes maiores, textos curtos e linguagem simples —, passou a praticar constantemente. Atualmente, já reconhece todas as letras do alfabeto, os números, realiza somas simples com apoio de recursos visuais, lê palavras pequenas e sílabas. Considero esse progresso uma grande conquista.

Utilizamos diversos recursos didáticos para facilitar o aprendizado, como materiais impressos, imagens e, em algumas

ocasiões, vídeos. Uma estratégia que implementamos gradualmente foi a rotina de chegada: ao entrar na sala, cada estudante cumprimenta os colegas e assina seu nome em um espaço reservado no quadro. Dessa forma, fazemos a chamada de maneira mais interativa e personalizada. Essa prática mostrou-se bastante eficaz e foi bem recebida pelos estudantes.

Essa vivência tem sido extremamente enriquecedora tanto no aspecto pessoal quanto profissional. Participar do PROEJAI tem ampliado minha compreensão sobre inclusão, adaptação e a importância de uma educação sensível às necessidades reais dos estudantes. Acredito que cada estudante tem seu tempo e seu jeito de aprender, e cabe a nós criarmos um ambiente onde ele se sinta valorizado.

Considerações finais

Ao longo deste relato de experiência, buscou-se compartilhar, com autenticidade e sensibilidade, o percurso formativo vivido *bolsistasdocentes* graduandos da UERJ no PROEJAI. As vivências relatadas demonstram que a inserção dos *bolsistasdocentes* na Educação de Jovens, Adultos e Idosos proporcionou não apenas aprendizados teóricos e práticos sobre a docência, mas também o desenvolvimento de um olhar mais humano, sensível e comprometido com a realidade dos estudantes da EJA. A experiência no PROEJAI possibilitou uma formação docente crítica e reflexiva, destacando a importância de práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos sujeitos atendidos, desde a elaboração de materiais didáticos contextualizados até a escuta ativa como ferramenta de mediação e vínculo. O desafio de ensinar jovens, adultos e idosos, respeitando suas trajetórias e subjetividades, pode ser evidenciado ao dizer que a educação nesse contexto vai muito além de conteúdos curriculares: ela toca histórias de vida, reconstrói identidades e fortalece sonhos.

Assim, o PROEJAI revelou-se um espaço potente de formação acadêmica e pessoal, no qual os bolsistas, ao mesmo tempo que ensinaram também aprenderam sobre o outro, sobre si mesmos e sobre o verdadeiro papel da educação. A escrita deste relato cumpre, portanto, a função de registrar e socializar um processo formador que continuará reverberando na trajetória profissional e humana de cada participante.

Referências

ALVES, N. **Cotidiano e educação**: entre o já dito e o ainda por dizer. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ALVES, N. Pesquisa-ação: uma forma de produzir conhecimentos e de se formar na e pela ação. *In*: FAZENDA, I. C. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1999, p. 43-64.

ALVES, N. Sobre Movimentos das Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 8, 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23967>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BOALER, J. **Mentalidades matemáticas**: liberando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, mensagens inspiradoras e ensino inovador. São Francisco: Jossey-Bass, 2016.

D'AMBROSIO, U. R. E. **Etnomatemática**: arte ou técnica de explicar e conhecer. 2. ed. São Paulo: Ática, 1996.

DUNKER, C. **Escutar como prática pedagógica**: a escuta como meio de transformação na sala de aula. São Paulo: Editora XYZ, 2019.

DUNKER, C; THEBAS, C. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

PINTO, M de L. **Ensino de Matemática na EJA**: possibilidades e desafios. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

REUS, M. B. “Caprichem nas folhinhas”: a infantilização das práticas pedagógicas e docência na EJA. *In*: RODRIGUES, M. B. C.; ROCHA, F. M.; MASSENA, J. H. (org.). **Pesquisas e proposições pedagógico-curriculares na escolarização inicial da educação básica [online]**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017, p. 118-139.

SANTOS, J. A. dos. Reflexões sobre a evasão escolar: uma problemática na educação brasileira. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 260–270, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/41951>. Acesso em: 5 abr. 2025.

SOARES, A. da S. Emília Ferreiro na cena construtivista: uma retomada crítica de seu pensamento. *Límite, Arica*, v. 12, n. 39, p. 26-40, 2017.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

“EU NÃO SEI NADA”: HISTÓRIAS DE VIDA FORMANDO E SENDO FORMADAS EM COMUNHÃO NO PROEJAICAp-UERJ¹

Vanêsa Vieira Silva de Medeiros

É imperioso mantarmos a esperança mesmo quando a dureza ou aspereza da realidade sugerem o contrário (Paulo Freire).

Introdução

O presente capítulo é um estudo exploratório, descritivo, com uma abordagem qualitativa cujos dados foram observados durante a Semana de Formação do PROEJAICAp-UERJ, em dezembro de 2024.

O CAP-UERJ é o Instituto de Aplicação da UERJ, um colégio de Educação Básica e que atende os estudantes das Licenciaturas e do curso de Pedagogia da Universidade, localizado no município do Rio de Janeiro. Por ser o CAP, um Instituto dentro de uma universidade, encontramos espaço propício ao desenvolvimento de formação de futuros docentes, os/as estudantes de graduação em Pedagogia ou das várias Licenciaturas têm seus processos de formação orientados pelos docentes que atuam na instituição.

Muitos projetos são desenvolvidos na UERJ, nesse contexto se insere o PROEJAICAp-UERJ (Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas), criado em 2022, que tem como um dos objetivos, possibilitar campos de prática docente para estudantes da Universidade, assim os estudantes-graduandos que atuam juntamente com os docentes da instituição.

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526524916101115>

É importante destacar que, com a criação do PROEJAICAp-UERJ, foi oportunizado que uma parcela dos estudantes trabalhadores da Universidade pudesse ter contato com o chão da escola, com os desafios diários da atuação docente. Assim, ao mesmo tempo em que as pessoas jovens, adultas e idosas têm a possibilidade de desenvolver a sua escolaridade, os professores bolsistas também podem se desenvolver na carreira do magistério.

Neste sentido, as palavras de Paulo Freire (1991) nos ajudam a pensar a importância da formação docente enquanto um processo contínuo: "Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática".

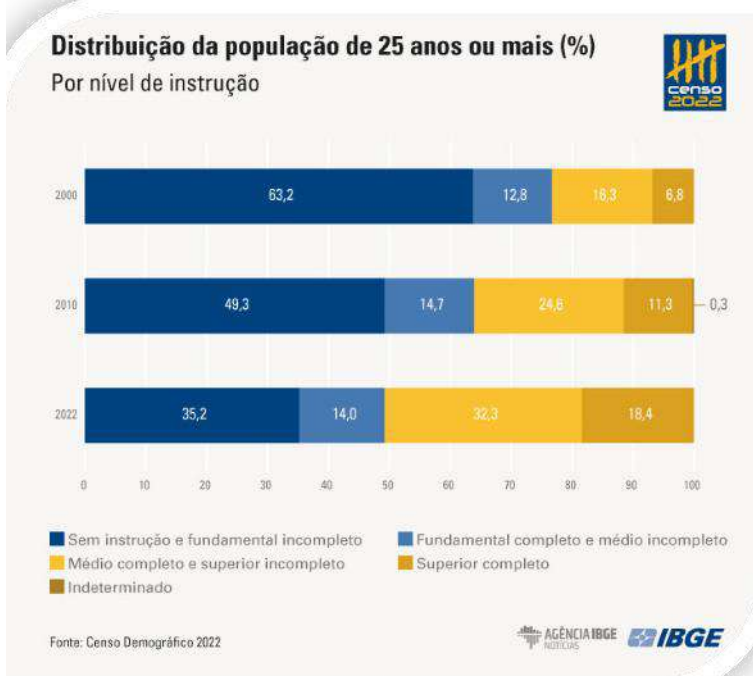
Por que ainda hoje é necessário pensar, promover e desenvolver uma educação voltada para a EJA?

Adiante, apresentamos um levantamento do Censo Demográfico de 2022 e uma análise preliminar dos dados. Nesta análise observa-se um aumento da população com Ensino Médio incompleto e níveis altos em relação à população sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto.

Esses números mostram que pessoas jovens, adultas e idosas que tiveram seus processos de escolarização interrompidos (seja por motivo de falta de acesso ou de insucesso recorrentes, que ocasionam o abandono por completo da educação formal) e ainda aquelas que nunca frequentaram a escola devido à condição de vida (Artigo 2º, §3º, da Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025), necessitam de oportunidades que lhes concedam a retomada do direito à educação.

Por tudo isso a EJA se faz necessária, conforme podemos observar na Imagem 1, abaixo:

Imagem 1: Censo 2022: proporção da população com nível superior completo aumenta de 6,8% em 2000 para 18,4% em 2022



Fonte: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42742-censo-2022-proporcao-da-populacao-com-nivel-superior-completo-aumenta-de-6-8-em-2000-para-18-4-em-2022>>. Acesso em: 24 maio 2025.

Quando pensamos em insucessos, somos remetidos à questão de uma formação docente voltada para as necessidades destes estudantes, que são o público dessa oferta de estudo. Juntando a formação docente e a necessidade da EJAI podemos pensar numa proposta de formação de mão dupla, formando tanto os estudantes da Educação Básica quanto os futuros professores e professoras. A articulação com o ensino, a pesquisa e a extensão são indissociáveis e garantem o rigor do desenvolvimento científico.

No projeto, o espaço entre teoria e prática será garantido com espaço permanente de discussão entre os saberes sistematizados e os saberes dos sujeitos envolvidos no projeto, trabalhando o

conhecimento enquanto apropriação e interação social e a observação e discussão do fazer e refazer pedagógico, compreendendo as experiências de vida das pessoas adultas e idosas na relação com os conhecimentos apresentados, a elaboração de materiais e atividades didáticas para os estudantes da Educação Básica e a avaliação contínua de todas as etapas do processo.

Uma educação para todos significa que devemos pensar em formas de educação que atendam as necessidades de todos, inclusive de pessoas jovens, adultos ou idosos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidade e superdotação.

No Brasil, após a publicação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, observam-se mudanças significativas para o cenário educacional, necessitando, da parte de todos, de uma postura acolhedora e inclusiva.

Pensar a Educação Inclusiva implica deslocar o foco da deficiência do indivíduo e do que falta aos estudantes para o entendimento de ações voltadas ao desenvolvimento real do sujeito naquilo que ele tem de potencialidade.

Uma educação inclusiva supõe desmitificar que todos os estudantes com ou sem deficiência não são idênticos, fazendo prevalecer uma atitude de respeito as suas diferenças e particularidades. Nesse aspecto, existe, às vezes, um discurso biomédico que se centra no corpo, nas doenças e nas síndromes, que diferencia e encaixa os sujeitos fora dos padrões de normalidade (Valdés *et al.*, 2007; França, 2014; Gaudenzi; Ortega, 2016). (Vílchez, 2018, p. 15).

Na perspectiva de fazer uma escola inclusiva, que dê acesso e condições de ser e estar na escola regular, foi criado no CAP-UERJ um departamento para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Trata-se de um departamento transversal que visa garantir ações que possibilitem a permanência, aprendizado e desenvolvimento do discente.

O AEE é formado por docentes com formação especializada em Educação Especial, Psicopedagogia ou experiência no atendimento

educacional especializado. Bidocente é a/o professora/o responsável por colaborar nesse processo, adequando as atividades conforme a necessidade da/o discente, mas preparando-as em conjunto com as/os docentes regentes da turma. É uma ação personalizada que pretende atender o estudante no que se fizer necessário para que tenha êxito no seu processo de escolarização e garantia de sua permanência na escola.

Na seção seguinte, passaremos a discorrer sobre aspectos voltados para o fazer pedagógico do AEE no PROEJAICAP-UERJ, nossos cursistas e professores estagiários, futuros docentes.

1. Contexto e Análise Diagnóstica do Público a Ser Atendido no PROEJAICAP-UERJ

As dimensões social, ética e política presentes na nossa reflexão pedagógica fundamentam o ideário educacional, destaca-se o diálogo enquanto valor educativo para a participação social.

Os pressupostos freirianos privilegiam o diálogo e a problematização como caminho para a construção do conhecimento de forma coletiva e não hierarquizada, em contraposição ao que tradicionalmente se destacava, o saber escolar como único em detrimento da bagagem trazida pelo estudante. Segundo Freire:

Homens enquanto 'seres-em-situação' encontram-se submersos em condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem. [...] Refletirão sobre seu caráter de seres situados, na medida em que sejam desafiados a atuar. Os homens são porque estão situados. Quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens (Freire, 1981, p. 33).

O objetivo do AEE no PROEJAI é contribuir com a formação de jovens, adultos e idosos que tiveram seus percursos de escolarização interrompidos, ou aqueles que não tiveram nenhuma oportunidade. Nossa tarefa primeira tem como premissa que todos podem aprender e que os conhecimentos de

mundo possam dialogar com o conhecimento científico, e assim ampliar conhecimentos. Desta forma, contribuímos para a construção da autonomia, da voz e vez para os cidadãos.

Por outro lado, destacamos a participação de estudantes das Licenciaturas no PROEJAICAp-UERJ na formação de estudantes da graduação, tendo o espaço da escola como local privilegiado de aprendizagem e ensino.

Quando o projeto foi iniciado, no ano de 2023, tínhamos muitas expectativas em relação ao público que chegaria. Constituído na sua maioria por pessoas adultas e idosas que deixaram a escola há muitos anos, nesse grupo haviam estudantes com TEA, deficiência intelectual e outras condições que impactavam seu aprendizado, mas cujos diagnósticos nunca haviam sido formalizados ou comunicados à equipe. Essa invisibilidade não era acidental, já que muitas pessoas não tiveram acesso a serviços públicos de saúde qualificados para avaliação, muito menos a intervenções precoces ou a estímulos adequados à sua trajetória.

Esta ausência de diagnóstico reflete as barreiras históricas, quanto à naturalização de suas dificuldades, comum em gerações que cresceram à margem de políticas inclusivas e que agora buscam o PROEJAICAp-UERJ, sendo muitas vezes, a sua primeira oportunidade de reconhecer estas necessidades e ressignificar suas relações com o aprendizado, ainda que tardiamente, oferecendo acolhimento e ferramentas do processo de ensino e aprendizagem para superar os anos de exclusão.

A seguir, apresentaremos 3 estudantes matriculados no PROEJAICAp-UERJ, todos com algum diagnóstico, mas a princípio apenas um foi comunicado. Entendemos a pouca ou falta de informação de laudos e terapias como uma forma de proteger o estudante garantindo assim sua participação nas aulas.

Aos poucos e com muito cuidado íamos buscando as informações junto aos responsáveis pelos estudantes. É importante ressaltar que, embora o laudo ofereça um direcionamento inicial, é apenas por meio da observação diária do

trabalho contínuo com o estudante, que identificamos suas reais necessidades e priorizamos o que é de fato essencial para o seu desenvolvimento.

A seguir apresentamos um breve registro sobre cada um dos três cursistas. Para preservar a identidade deles, vamos nomeá-los por nomes fictícios.

Registro 1: “Jorge”

É um adulto com Deficiência Intelectual (DI), que se desloca com autonomia para a igreja, para o restaurante popular que fica localizado na Central do Brasil e para o PROEJAICAp-UERJ. É comunicativo e buscou sozinho o retorno aos estudos para aprender a ler, ele foi matriculado no Ensino Fundamental I.

Registro 2: “Guilherme”

É um jovem que tem autismo, bastante comunicativo, que gosta muito de esporte e deseja ser famoso. Já sabe ler e até antes da pandemia realizava várias terapias, mas que devido a questão familiar precisou interromper todas as terapias e essa situação acabou impactando na sua escolarização, ele foi matriculado no Ensino Fundamental I. Sua responsável faz todo o possível para que siga estudando e construa uma vida mais autônoma.

Registro 3: “Denilson”

Possui o Ensino Médio completo, mas há algum tempo não frequenta o espaço escolar, nem cursos preparatórios, ou mesmo estuda sozinho. O desejo de fazer uma faculdade o mobilizou a procurar o PROEJAICAp-UERJ para se inscrever no curso pré-vestibular. No ato da sua inscrição nada foi abordado sobre a sua condição e necessidade de mediação. O laudo não chegou para nós, mas isso não foi um fator que impossibilitasse o trabalho com ele. Na lida do dia a dia fomos nos conhecendo e pensando em estratégias que pudessem colaborar com a necessidade dele.

Basicamente esse grupo traz consigo desejos que podemos tentar resumir na busca pelo conhecimento: “Eu quero aprender a ler a bíblia”, “Eu quero fazer uma faculdade”. Como dialogar com sujeitos com tantas histórias de vida e saberes diferentes?

Partindo dessa premissa, entendemos que os estudantes da EJA, percebidos na dimensão de *sujeitos*, são constituídos por e nas relações sociais, na vida em sociedade, pela intermediação da cultura, dos valores e crenças que dotam essas relações de significados e sentidos. Inserem-se em um contexto histórico, político e econômico e nele ensaiam suas trajetórias de vida. Ao mesmo tempo, realizam um movimento próprio para interpretar esse mundo e traduzi-lo a si mesmo, percebendo-se como parte constituinte de um ou de vários grupos. A esse processo de *constituir-se a si mesmo e por si mesmo*, Charlot chama de educação e o relaciona ao processo de hominização do ser humano - processo pelo qual, partilhamos a condição humana (Charlot, 2000) (Santos; Silva, 2020, p. 3 e 4, grifo do autor).

Após a observação destas três histórias de vida, percebe-se que é fundamental reconhecer e valorizar as distintas trajetórias que os trouxeram de volta à escola, compreendendo que cada estudante carrega consigo experiências, motivações e desafios únicos. Essa bagagem subjetiva não pode ser ignorada, pelo contrário, deve servir de alicerce para uma prática educacional verdadeiramente acolhedora, transformadora e libertadora.

2. Relatos de Experiências do Atendimento Educacional Especializado: Diálogo e Informação

A viabilidade do PROEJAICAp-UERJ só é possível com a participação de oito professores-bolsistas, composto por estudantes de diferentes áreas como apresenta do quadro abaixo:

Quadro 1: Professores-bolsistas e suas áreas

Professores-bolsistas	Área
Aghata Fidelis da Silva dos Santos	Pedagogia
Gabriel Nascimento de Boaventura	Educação Física
Josiel Gomes da Silva	Pedagogia
Luma de Oliveira	Pedagogia
Michael Pires Soares	Educação Física
Renata Jordão Lopes	Pedagogia
Thainara da Silva Frazão	Pedagogia
Vicente Diego Quintanilha Silva	Geografia

Fonte: Elaboração da autora.

O projeto é dividido em blocos: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Pré-vestibular e a atuação do AEE, e ocorrem nas turmas do Ensino Fundamental I, tendo 2 estudantes e 1 estudante pré-vestibular.

Aghata, Gabriel, Michael, Renata e Thainara acompanhavam o Fundamental 1. Esse grupo realizava o planejamento junto com a professora do Núcleo Comum, eles traziam proposta de atividades, realizavam a mediação junto aos estudantes, participavam dos debates e a convivência fez com que conhecessem muito os cursistas, o que colaborava para intervenções mais assertivas.

Josiel, Luma e Vicente acompanhavam o estudante do pré-vestibular ao realizar a mediação nas atividades em sala de aula, trazendo sugestões de conteúdos que podiam ser acessados em casa, para colaborar com a compreensão do conteúdo que estava sendo estudado, elaboração de agenda de estudo e organização das matérias.

As atividades, sempre diversificadas, proporcionavam aos cursistas uma aula dinâmica e interativa, os conteúdos eram abordados em diálogo com o cotidiano vivido de cada um deles, ouvindo seus conhecimentos, dúvidas e interesses.

A imagem a seguir é o registro de uma atividade que ocorreu após uma cursista trazer uma pequena reportagem sobre o eclipse

que poderia ser observado da nossa região. A apresentação da notícia despertou a curiosidade no grupo, tanto sobre o fenômeno que ocorreria quanto pela dúvida da veracidade da informação e de como é possível a observação.

Imagem 2: Aula do Núcleo Comum sobre o Sistema Solar



Fonte: Elaboração da autora (2025).

Se por um lado, nossos cursistas expressam o desejo em prosseguir nos estudos, quando convidados a participar das aulas, verbalizam que não sabem nada. Nessa hora, prevalece o acolhimento, a fala respeitosa e a alegria na certeza da compreensão de que ensinar é uma forma de compreender o mundo por parte dos bolsistas envolvidos na educação formal do PROEJAI.

Ousamos dizer que a relação de respeito, afeto e partilha estabelecida conosco foi o diferencial para que conseguíssemos manter o grupo de cursistas presente e participando das propostas.

Uma pesquisa realizada em caráter experimental por Torgerson (2004) aponta que uma metodologia baseada no diálogo entre professor e aluno ao longo da leitura se destacou como tendo um efeito positivo no processo de aprendizagem.

Imagem 3: Aula do Núcleo Comum: produção escrita individual



Fonte: Elaboração da autora (2025).

A imagem acima é uma proposta de escrita de texto em que foi usado o notebook como suporte para a escrita. Conhecer cada cursista é a estratégia que usamos para montar um plano individualizado em conformidade com os desejos e o ponto de partida de cada um para a realização do trabalho. As atividades elaboradas dão margens para conhecê-los, ouvir o que pensam e conhecem e assim poder ampliar o conhecimento que todos têm com suas experiências de vida.

Uns dos grandes desafios da educação inclusiva é se afastar dos rótulos ou das etiquetas de preconceito em relação aos estudantes com deficiência (cujas condições podem ser visíveis ou não) e que, em consequência, trazem consigo qualificações negativas e situações de vulnerabilidade, discriminação e intolerância (Canguilhem, 2011).

A perspectiva de Educação Inclusiva que norteia esse trabalho não está voltada apenas para pessoas com deficiência. Nossa compreensão é de uma Educação Inclusiva que atenda aos pressupostos democráticos e que de fato seja garantido o direito à educação, acesso e permanência para todos (Oliveira; Araujo, 2005).

Oportunizar ações com características diferentes, como realizar uma inscrição *online* com a mediação de um professor/a, ida ao teatro e diálogo sobre processo seletivo como ENCEJA,

ENEM e vestibular UERJ são realizadas e pensadas enquanto contextos formativos.

A pouca oportunidade de acesso a informações e o distanciamento das atividades acadêmicas fizeram com que trouxéssemos momentos de diálogos sobre temas como ingresso no vestibular e carreira acadêmica. Por esse motivo os professores-bolsistas acharam importante trazer para o “Denilson”, instrumentos que pudessem se aproximar dos que são encontrados nas provas.

O modelo de cartão-resposta, apresentado na imagem abaixo, foi proposto com a intensão de que o estudante pudesse conhecer e simular situação aproximada das que ocorrem em um concurso.

Imagem 4: Modelo de Cartão-resposta

CARTÃO-RESPOSTA

Nome completo: _____

Assinatura do participante _____

RESULTADO FINAL

INSTRUÇÕES

1. Preencha o seu nome completo, com letras de forma, a sua data de nascimento e a sua cidade. Sua assinatura também é o nome (Se for diferente, registre-se no sistema antes de fazer o teste).
2. Transcreva a frase apresentada na CAPA DO SEU CADERNO DE QUESTÕES no local abaixo indicado.
3. Não haverá substituição do CARTÃO-RESPOSTA por erro na transcrição da frase ou na marcação das alternativas.
4. Em hipótese alguma, você deverá deixar a sala de prova sem o seu CARTÃO-RESPOSTA.
5. O CARTÃO-RESPOSTA/FOLHA DE RESPOSTA é o único documento que será utilizado para a correção de suas provas. Não se anexe nada o nome, nem o resumo. O preenchimento deve ser feito com caneta esferográfica de tinta preta fabricada em material transparente. Não utilizar corretivo.

Para todas as marcações neste CARTÃO-RESPOSTA, preencha os círculos completamente e com nitidez, utilizando caneta esferográfica de tinta preta fabricada em material transparente, conforme na ilustração.

Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	Questão 6
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E	☐ A ☐ B ☐ C ☐ D ☐ E
☐ A ☐ B ☐ C					

aconteceria, dos suportes aos quais ele teria direito como sala separada, tempo adicional, leitor e transcritor.

Todos os participantes tinham conhecimento prévio sobre o formato da prova, que consistiriam de questões objetivas, divididas por área do conhecimento, além de uma redação. Entre os resultados positivos, destaca-se o caso do “Denilson”, que obteve aprovação no ENEM 2025 e atualmente cursa Biblioteconomia em uma universidade pública.

Este artigo apresentou reflexões fundamentais para a construção de uma proposta educacional destinada a pessoas jovens, adultos e idosos. Neste contexto, torna-se imprescindível recuperar as contribuições de Paulo Freire, cuja pedagogia nos ensina que a educação transcende a mera transferência de conhecimento, constituindo-se como processo dialógico de emancipação.

Considerações finais

Este capítulo teve como base de dados as ações realizadas no PROEJAICAp-UERJ, nos anos de 2023 e 2024. As atividades realizadas envolveram docentes, futuros docentes (estudantes da pedagogia e licenciaturas) e cursistas, em sua maioria adultos e idosos que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos, mas que sempre nutriram desejos e sonhos de voltarem a estudar para concluírem o ensino básico.

O projeto se justifica pela necessidade de alfabetizar jovens e adultos que têm suas vidas limitadas à falta de escolarização e também pela preparação de pessoas que desejam ingressar no Ensino Superior por meio de vestibular. Justifica-se, ainda pela discussão e ampliação de propostas que corroborem com o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência ou não, que continuam sendo privados de viverem plenamente em nossa sociedade.

A elaboração de materiais que auxiliem os alunos na apropriação do conhecimento, organização de estratégias para o

ensino da escrita, leitura e de conhecimento formal podem contribuir não apenas para os cursistas do PROEJAI, mas com a formação docente, já que estudantes da graduação da UERJ atuam em sala de aula.

O diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento que compõem as disciplinas ofertadas se mostrou como um campo fértil para a formação de estudantes e docentes. Os projetos com atuação de estudantes da graduação e licenciaturas vêm-se mostrando como um bom espaço de diálogo e aprendizagem para futuros docentes.

Destacamos a dimensão social do PROEJAICAp-UERJ para a transformação de vidas mais autônomas, exitosas e seguras nas suas escolhas, reafirmando um direito que é de todos, mas que para alguns desses jovens, adultos e idosos, a participação plena na sociedade era uma realidade distante.

Referências

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 15 maio 2025.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011, p. 288.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, C. R. (org.). **Pesquisa Participativa**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GOMES, M. M. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e o contexto social dos alunos dessa modalidade. **Revista Educação**

Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 17, 9 de maio de 2023. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/17/a-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil-e-o-contexto-social-dos-alunos-dessa-modalidade>>. Acesso em: 15 maio 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2022**: proporção da população com nível superior completo aumenta de 6,8% em 2000 para 18,4% em 2022. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42742-censo-2022-proporcao-da-populacao-com-nivel-superior-completo-aumenta-de-6-8-em-2000-para-18-4-em-2022>>. Acesso em: 16 maio 2025.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. de A. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Poços de Caldas, MG, n. 28, p. 5-23, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2025.

SANTOS, P. dos; SILVA, G. da. Os sujeitos da EJA nas pesquisas em educação de jovens e adultos. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e96660, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/TcK5QFPg6KspxwxvpG7qYG/?format=pdf>>. Acesso em: 17 maio 2025.

VÍLCHEZ, I. C. C. Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência. In: PAPIM, A. A. P. *et al.* (org.). **Inclusão Escolar**: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. Disponível em: <<https://biblioteca.unisced.edu.mz/bitstream/123456789/2063/1/Inclus%C3%A3o%20escolar-%20Mariane%20Araujo.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2025.

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE FÍSICA PARA JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO PROEJAICAp-UERJ

Thiago Daboit Roberto
Flávia Luzia Jasmim

Introdução

O Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (PROEJAI), desenvolvido no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), busca promover uma educação significativa e inclusiva, especialmente no ensino de Física. Cientes das dificuldades específicas enfrentadas pelos estudantes dessa modalidade, que muitas vezes estão afastados do ambiente escolar há anos ou apresentam defasagens significativas em áreas fundamentais, como a matemática, optamos por uma abordagem metodológica inspirada na pedagogia freireana, pautada na valorização do conhecimento prévio dos alunos e na aplicação prática dos conteúdos estudados (Freire, 2011).

O objetivo central do nosso projeto é desmistificar o ensino de Física, frequentemente considerado abstrato e inacessível, transformando-o em algo palpável e diretamente relacionado ao cotidiano dos estudantes. Para isso, as atividades desenvolvidas no âmbito do PROEJAI-CAP-UERJ combinam teoria e prática por meio de experimentos simples e contextualizados, visando facilitar a compreensão e promover a participação ativa dos alunos (Giordan, 1999).

Ao longo do desenvolvimento das atividades, destacaram-se aulas práticas envolvendo conceitos como ondas sonoras, sensação térmica e escalas termométricas, além de estratégias

específicas para superar desafios relacionados ao letramento matemático, conforme recomenda a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Essas experiências proporcionaram momentos ricos de aprendizagem e interação, permitindo aos estudantes perceberem a Física não como uma disciplina distante, mas como um conhecimento presente em suas vidas diárias e em suas experiências profissionais.

Este capítulo apresenta e discute as metodologias adotadas, as experiências pedagógicas realizadas e os resultados obtidos, refletindo sobre a relevância de uma abordagem lúdica e dialógica no ensino de Física para jovens, adultos e idosos. Esperamos que este relato possa contribuir para a disseminação de práticas pedagógicas eficazes e inspirar novas iniciativas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

1. Desenvolvimento

A abordagem pedagógica adotada pelo PROEJAI está embasada nos princípios educacionais de Paulo Freire, que valoriza o diálogo, a contextualização e o reconhecimento dos saberes prévios dos estudantes (Freire, 2011). Esse método visa transformar o ensino-aprendizagem em uma troca mútua de conhecimentos, permitindo que os alunos sejam vistos como agentes ativos em seu processo de aprendizagem. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) também fundamenta nossa prática ao enfatizar o letramento científico e matemático como essenciais para a compreensão e atuação crítica dos estudantes no mundo atual.

1.1 Aulas sobre Ondas Sonoras

As aulas sobre ondas sonoras tiveram início com o experimento telefone de copos, prática reconhecida como eficiente para a introdução dos conceitos de propagação de ondas mecânicas (Silva, 2022). Dois copos plásticos foram conectados

por um barbante esticado, permitindo a observação prática da necessidade de um meio material para a propagação do som. A vibração causada na parede de um copo é transmitida ao fio, propagando-se até o outro copo e reproduzindo o som. Os alunos participaram ativamente da montagem e experimentação, o que gerou entusiasmo e facilitou a assimilação do conteúdo.

Complementando a atividade, a Figura 1 mostra o músico convidado que utilizou violão de sete cordas, cavaquinho e flauta para ilustrar conceitos físicos como altura, timbre e intensidade sonora, prática que reforça a abordagem da experimentação musical no ensino de física acústica (LABDEMON/UFPA, 2020). A atividade sensorial possibilitou aos estudantes uma experiência concreta com os conceitos discutidos teoricamente.

Figura 1: Demonstração prática das qualidades fisiológicas do som, utilizando instrumentos musicais durante a aula sobre ondas sonoras



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

1.2 Sensação Térmica

Para trabalhar o conceito de sensação térmica, realizamos um experimento clássico utilizando três recipientes contendo água em diferentes temperaturas, técnica amplamente reconhecida para ilustrar a relatividade da percepção térmica (UFSC, 2013). Os

alunos colocaram uma mão na água fria e a outra na água quente. Em seguida, ambas as mãos foram mergulhadas no recipiente com água em temperatura ambiente, percebendo sensações opostas dependendo da experiência prévia de cada mão.

Este experimento provocou reflexões sobre adaptação sensorial e percepção relativa, além de permitir a discussão de fenômenos como condução térmica e interpretação de sensação térmica no contexto meteorológico.

1.3 Integração das Vivências Profissionais

Reconhecendo a riqueza das experiências de vida dos estudantes jovens, adultos e idosos, a metodologia do PROEJAI incentivou a integração dos saberes profissionais ao ensino de física, prática alinhada à educação libertadora proposta por Paulo Freire (Freire, 2011).

Relatos sobre experiências profissionais em construção civil, refrigeração, eletricidade e transporte foram utilizados como ponto de partida para a construção coletiva dos conceitos físicos, seguindo uma abordagem de ensino significativa e contextualizada. Ao trazer essas vivências para a sala de aula, o processo educativo tornou-se mais dialogado e próximo da realidade dos estudantes, permitindo uma aprendizagem que respeita e potencializa o conhecimento prévio de cada um.

Além disso, foi realizada uma atividade de demonstração prática de eletricidade estática, popularmente conhecida como desvio mágico da água. A Figura 2 mostra a bolsista Ursula Goulart conduzindo o experimento, com garrafas plásticas e materiais do cotidiano, demonstrando a interação entre cargas elétricas e o movimento de líquidos. Essa atividade gerou grande interesse entre os alunos e exemplificou, de forma acessível, conceitos fundamentais da eletrostática.

Figura 2: Bolsista Ursula Goulart realizando o experimento de desvio da água por eletricidade estática durante aula prática.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

1.4 Pré-Vestibular Social

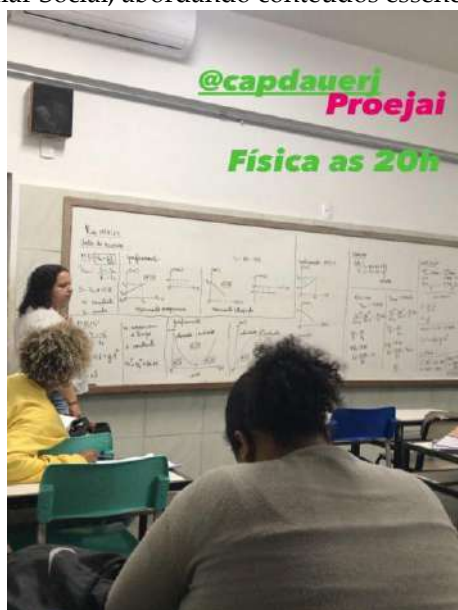
O Pré-Vestibular Social (PVS) no âmbito do PROEJAI foi estruturado para atender estudantes que buscavam uma preparação sólida e direcionada para exames como ENEM, UERJ e CEDERJ. O planejamento das aulas partiu de um levantamento estatístico dos temas mais recorrentes nessas provas, o que possibilitou uma organização curricular focada e eficiente.

Os licenciandos participantes do projeto foram distribuídos em dois grandes eixos: Física 1 e Física 2. O eixo Física 1 abordou temas de Cinemática, Dinâmica, Trabalho e Conservação de Energia, pertencentes ao bloco da Mecânica. Já o eixo Física 2 concentrou-se nos conteúdos de Propagação de Calor, Calorimetria e Estudos dos Gases, englobando tópicos de Termodinâmica, Eletricidade e Ondulatória.

Cada frente de trabalho contou com duas aulas semanais, e, ao final do percurso, foram realizadas aulas de revisão focadas nos exames, totalizando trinta e seis encontros. Esta divisão estratégica permitiu que os alunos absorvessem conteúdos fundamentais em tempo hábil.

Cientes das dificuldades pré-existent em matemática, incorporamos ao planejamento pedagógico atividades de revisão de conteúdos matemáticos essenciais, como álgebra básica e manipulação de fórmulas, sempre contextualizadas dentro dos temas de física. Essa estratégia teve por objetivo minimizar a evasão e aumentar a autoconfiança dos estudantes. A Figura 3 mostra a bolsista do projeto atuando em sala de aula.

Figura 3: Bolsista Denise Gomes conduzindo aula preparatória do Pré-Vestibular Social, abordando conteúdos essenciais de Física



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

2. Resultados e Discussão

A implementação das práticas pedagógicas descritas no PROEJAI revelou impactos positivos tanto no engajamento quanto na compreensão dos conceitos de Física pelos estudantes. A abordagem prática e contextualizada permitiu aos alunos, especialmente aqueles afastados do ambiente escolar há anos,

superar a ideia de que a Física é inacessível ou exclusivamente teórica.

As atividades experimentais, como a construção do “telefone de copos”, o experimento de sensação térmica e a demonstração do “desvio mágico da água”, utilizando eletricidade estática, foram apontadas pelos estudantes como momentos de grande aprendizado e motivação. O uso de instrumentos musicais para a demonstração das qualidades do som também foi destacado positivamente nas avaliações informais realizadas ao longo do curso.

A valorização das vivências profissionais dos alunos mostrou-se uma estratégia pedagógica extremamente eficaz, criando conexões reais entre os conteúdos acadêmicos e o cotidiano dos estudantes. Essa metodologia favoreceu não apenas a compreensão conceitual, mas também o fortalecimento da autoestima dos participantes, que se sentiram reconhecidos como produtores de saber.

No âmbito do Pré-Vestibular Social, os resultados evidenciaram avanços significativos na capacidade dos estudantes de resolver questões típicas de exames vestibulares. Embora as defasagens matemáticas tenham continuado a representar um desafio, a integração de revisões básicas ao ensino da Física contribuiu para uma melhora perceptível no desempenho acadêmico.

As fotografias incluídas ao longo deste capítulo ilustram a participação ativa dos estudantes nas atividades práticas e reforçam o caráter dinâmico e interativo do projeto. Esse conjunto de ações confirmou que práticas pedagógicas fundamentadas na ludicidade, na experimentação e no diálogo são capazes de promover uma aprendizagem mais significativa e emancipadora.

Considerações finais

O desenvolvimento do projeto PROEJAI no CAP-UERJ evidenciou que práticas pedagógicas baseadas na valorização das experiências prévias dos alunos, na experimentação prática e na

ludicidade são fundamentais para promover um ensino de Física mais acessível, significativo e emancipador.

As atividades desenvolvidas permitiram que estudantes jovens, adultos e idosos superassem barreiras históricas de acesso ao conhecimento científico, ao mesmo tempo em que fortaleceram sua autoestima e sua percepção sobre a aplicabilidade da ciência no cotidiano. A integração de teoria e prática, inspirada nos princípios de Paulo Freire e alinhada às diretrizes da BNCC, contribuiu para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais colaborativo, democrático e relevante.

Apesar dos desafios encontrados, como a defasagem matemática, os resultados obtidos reforçam a importância de abordagens pedagógicas que considerem as especificidades do público atendido, respeitando seus tempos, saberes e trajetórias.

Assim, o PROEJAI se consolida como uma iniciativa de grande relevância social e educacional, reafirmando o compromisso do CAP-UERJ com a construção de uma educação pública de qualidade, inclusiva e transformadora.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 abr. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química Nova na Escola**, São Paulo, n. 10, p. 43-49, nov. 1999.

LABDEMON/UFPA. **Telefone com fio – Ondulatória.** Laboratório de Demonstrações de Física da Universidade Federal do Pará, 2020. Disponível em: <https://www.labdemon.ufpa.br/ondulatoria/telefone-com-fio>. Acesso em: 27 abr. 2025.

SILVA, M. K. F. da. **Ensino de Acústica com Ênfase na Experimentação:** Uma Proposta de Sequência Didática para o Ensino Médio. 2022. Universidade Federal do Ceará, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/72191/5/2022_dis_mkfsilva.pdf. Acesso em: 27 abr. 2025.

UFSC. **Sensação Térmica:** Experimento de Física para o Ensino Médio. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/123456789/107370/1/319511.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.

FORMAÇÃO CIDADÃ E CRÍTICA PELA MATEMÁTICA NOS AMBIENTES PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS¹

Jean Felipe de Assis
Gabriela dos Santos Barbosa
Hellena da Nóbrega Gomes Serafim

Introdução

A exclusão do direito à educação formal e dos processos de letramento científico estão intrinsecamente vinculados aos processos formativos em que se constituem os ambientes pedagógicos da Matemática na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Nesse contexto, análises críticas dos currículos escolares e das práticas de escolarização devem ser complementadas por investigações teóricas enraizadas, sobretudo, no convívio entre todos os envolvidos nas ações pedagógicas. A convivência – ora harmônica, ora dissonante – é uma condição *sine qua non* para que um pensamento reflexivo escrutine os parâmetros e os documentos normativos da educação brasileira na criação de práticas pedagógicas significativas. Ao entender a Matemática como uma relevante atividade científica-cultural para a promoção do letramento científico, do reconhecimento cívico e da inclusão social, a partir da vivência em variados ambientes didáticos com Jovens, Adultos e Idosos, pode ser estabelecida uma criação coletiva que considere, ao mesmo tempo, as exigências curriculares, os contextos sociais e as articulações cognitivas dos participantes. Nesse contexto, apresentaremos uma atividade

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526524916127140>

realizada no Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (PROEJAI) do Instituto de Aplicação da Uerj, em que mesclamos noções de Educação Financeira e Educação Matemática Crítica na análise de tomadas de decisão em contextos cotidianos.

Assim, tendo como um dos objetivos analisar as demandas educacionais e as condições de inserção social promovidas pela Educação de Jovens Adultos e Idosos, comparações entre documentos oficiais, práticas escolares e materiais pedagógicos devem proporcionar espaços em que os educandos adquiram o domínio da cultura científica para entender melhor os fenômenos, físicos e sociais, e para atuar melhor no mundo nos variados níveis simbólicos. Optamos pelas práticas de Educação Financeira para proporcionar instrumentos de coleta e de análise de dados para cidadãos que já possuem marcas sociais e escolares de exclusão, mas que podem, mediante aprofundamentos, reflexões e ações, construir caminhos para melhorar suas formações sociais, profissionais e pessoais. Deseja-se, assim, oferecer uma formação crítica e social, com inserção cidadã ativa, a partir de diversas formas de letramento científico e cultural. As barreiras didático-pedagógicas são rompidas por um desejo de saber que não se reduz ao mero academicismo, mas a um saber de si no mundo que transforma a realidade vivenciada a partir de um convívio educacional significativo. Entretanto, devemos salientar as barreiras de tempo e de espaço que enfrentamos, visto que estamos em um processo de criação de ambientes pedagógicos para Educação de Jovens Adultos e Idosos e enfrentamos dificuldades similares ao apresentado no desenvolvimento teórico, a saber: dificuldades em delimitar categorias teóricas e em trabalhar o aspecto geracional, visto que ele se mistura com as condições sociais dos sujeitos, identificando, sobretudo as interações entre trabalho, currículo e identidade (Santos; Silva, 2020).

As ponderações entre as semelhanças e as distinções existentes entre Matemática, Educação Financeiras, em um necessário diálogo em nossos processos de formação humana (Pasquini; Vitor, 2023), são pertinentes, justamente por termos

educandos já inseridos no mercado de trabalho, com responsabilidades e demandas concretas nos diversos níveis sociais em que estão inseridos. Desse modo, ao considerar uma Educação Matemática Crítica em nossas propostas educativas no PROEJAI, com propostas integradas a consumos conscientes, discussão a respeito do bem estar e tomadas de decisão, mediante propostas que avaliem problemas centrais no desenvolvimento social contemporâneo (Rosa; Costa, 2023), buscamos auxiliar em processos didático-pedagógicos em amplo diálogo com outras tendências educativas em matemática, a exemplo de Investigações, Modelagem, Resolução de Problemas. Com efeito, essas tendências permitem uma escuta maior dos saberes dos alunos, legitimando-os e criando condições para que construam novas concepções sobre a Matemática. Em algumas atividades, transformamos encartes de supermercado e de drogarias em recursos didáticos; em outras, construindo planilhas com receitas, produtos e possíveis tomadas de decisão. As variadas situações e seus múltiplos problemas contextualizados forneceram informações numéricas e sociais presentes nos encartes e, assim, foi possível trabalhar a educação financeira e a construção dos conceitos matemáticos envolvidos nelas. Constata-se a importância das orientações individualizadas para que os saberes desses educandos sejam potencializados em seus contextos formativos, mas também propiciem formas de estudo que sejam mais propícias às condições a que estão submetidos.

Considerando as condições de “não-crianças”, de excluídos dos processos formais de educação inicial e de membros de determinados grupos culturais (Fonseca, 2007, p. 18), a Educação Financeira com o público de Jovens Adultos e Idosos deve ter uma flexibilidade no tratamento do currículo, justamente na superação de restrições materiais e ideológicas. Discutir os planejamentos financeiros, nos âmbitos individuais, familiares e sociais, compõem eixos significativos para retirar a infantilização de algumas propostas de ensino, adequando-se à realidade vivenciada de nossos estudantes que já estão com

responsabilidades financeiras e práticas econômicas essenciais para a sobrevivência. Em muitos casos, conforme constatamos em nossas aulas, são cidadãos que já tomam decisões financeiras significativas para suas famílias, assim, melhorias nos modos de compreensão e de interpretação dos fenômenos econômicos possuem impactos reais e concretos com efeitos para o presente e para o futuro. Destaca-se, ademais, que os grupos socioculturais desses estudantes constituem parcelas da sociedade que apenas recentemente tiveram acesso aos processos de escolarização formal (Fonseca, 2007, p. 26-28) e, conseqüentemente, os efeitos de uma conscientização humana pode reverberar para práticas familiares e sociais.

Embora os saberes humanos sistematizados nos processos de escolarização tendem a não apresentar flexibilidade curricular em nossas práticas, por demandas instituições e de avaliações em larga escala, o convívio humano, a partir de suas necessidades, ajuda-nos a compreender que Jovens, Adultos e Idosos combinam dimensões formativas e utilitárias com o conhecimento escolar (Fonseca, 2007, p. 24). Desse modo, a Educação Financeira pode favorecer a criação de sentidos e de significados em atividades cotidianas em diversos níveis sociais, visto que essas características fundamentais podem ajudar à melhoria da qualidade de vida a partir de inserções e de práticas elementares já no presente, com um planejamento claro para o futuro.

Nesse contexto, a Educação Financeira nas aulas de Matemática proporciona experiências que podem ser apreciadas e aplicadas rapidamente, ajudando no desenvolvimento de estratégias e de análise de diversas variáveis (Fonseca, 2007, p. 25), mas também proporcionando um convívio pessoal com os conteúdos teóricos apresentados. Ademais, os modos diferenciados pelos quais a inserção no mundo do trabalho e as relações interpessoais permitem aprofundar temáticas com maior seriedade, ajudando a superar dificuldades encontradas nos processos formais de aquisição dos saberes matemáticos, integrando memórias, vivências, considerações sociais e relações

culturais. Desse modo, iniciamos nossas abordagens com panfletos conhecidos para análise de preços e montagens de compras domésticas para revisarmos operações elementares; depois, tivemos a proposta descrita na seção seguinte, em que trabalhamos receitas típicas com algumas noções de Educação Financeira. Avaliamos os modos como os saberes, as memórias e os sentimentos humanos estão interconectados em nossas práticas pedagógicas, especificamente ao discutirmos produção e consumo, organização e planejamentos necessários para tomadas de decisão conscientes.

1. Receitas Típicas nas Aulas De Matemática: Tomadas de Decisão e Noções de Educação Financeira

Nos primeiros dias de aula de Matemática em uma turma de Ensino Fundamental com Jovens Adultos e Idosos, durante dinâmicas para conhecer os alunos, descobriu-se que a maioria dos estudantes possuía ligações com receitas, seja ao preparar alimentos e bebidas no trabalho, seja por cozinhar para a alimentação cotidiana em casa ou para preparar receitas especiais para a família. Quando iniciávamos a formalização de razão e de proporção, percebíamos algumas dificuldades ao relacionar a matéria com situações reais do cotidiano, sobretudo devido a algumas etapas mais abstratas presentes em materiais didáticos utilizados. No mesmo período, teríamos uma Festa Junina que ocorreria no Instituto de Aplicação. Desse modo, sugerimos que algumas receitas típicas fossem selecionadas e apresentadas para eventos que poderíamos realizar em nossa turma ou na construção de uma barraca na festa daquele ano.

Desse modo, reconhecendo que muitos estudantes trabalhavam no comércio, pensamos em utilizar elementos da Educação Financeira para refletir a respeito de lucros, prejuízos e tomadas de decisão. Para ajudar em nossas propostas, integramos planilhas no Excel para que pudéssemos relacionar nossas atividades com uma integração tecnológica útil para a vida

profissional de nossos estudantes, facilitando nossa coleta de dados, comunicação e ajustes para propostas didáticas. Embora possamos salientar que as atividades se desenvolveram adequadamente no âmbito didático, compreendemos que nossos estudantes sentiam uma ansiedade crescente com a realização de uma barraca na Festa Junina da escola. De fato, ao conversarmos durante as aulas, sentimos que a atividade gerava um peso ainda maior por ser visto como um trabalho adicional a um público já exaurido pelas labutas diárias.

Aprendemos, portanto, que, embora a utilização das receitas e a análise de seus custos forneceria uma contextualização importante para os estudantes, incorporar essas práticas didáticas em atividades que teriam características laborais similares ao que enfrentavam no cotidiano não seria adequado. Desse modo, desistimos da proposta inicial que era coletar as receitas, ter um planejamento de uma barraca na Festa Junina para discutir as melhores tomadas de decisão possível para que o grupo obtivesse objetivos de curto prazo. Visto que um dos pressupostos da Educação Financeira é ajudar em decisões conscientes para a melhorar a qualidade de nossas vidas (Conef, 2014, p.12), ao expressarem suas ansiedades e receios em assumir uma atividade com característica laboral, nossos estudantes, mesmo com a possibilidade de um pequeno lucro, optaram apenas em frequentar a festa, em discutir a possibilidade de uma organização hipotética e em não assumir uma responsabilidade que poderia ser entendida como um fardo. Desse modo, uma flexibilidade didático-pedagógica no tratamento do currículo em nossas práticas (Fonseca, 2007, p.18), permitiu-nos um diálogo franco em que constatamos as realidades de nossos estudantes e a percepção de efeitos importantes para suas condições socioemocionais.

A organização hipotética de uma festa com as receitas selecionadas foi feita com o auxílio de uma planilha no Excel, formatada para ajudar nas coletas, nas análises e em possíveis estudos, visto que continha espaços para inserir os ingredientes da receita, as quantidades utilizadas, as quantidades encontradas

nas embalagens do mercado, os preços de cada produto e o preço por quantidade do produto a ser utilizado por porção da receita. Além disso, a tabela indica também a quantidade que deve ser utilizada de cada ingrediente, dependendo da quantidade desejada para fazer a receita, juntamente com o preço por quantidade de produto utilizado e o preço total. Todas essas informações permitiram que os estudantes pudessem pensar em diversas maneiras de interagir com esses dados, a depender do desejado pelos estudantes para a hipotética barraca na festa.

Rapidamente, percebemos que o objetivo central manifesto pela maioria dos estudantes era evidente: se a proposta traria lucro ou prejuízo para aqueles que estivessem envolvidos. Desse modo, além de mecanismos para perceber as proporções, as quantidades e os preços, inserimos uma simulação que, dependendo do valor que cada porção seria vendida, poderíamos inferir lucro ou prejuízos. Nesse contexto, as aulas ganharam uma dinâmica em que, a partir das receitas recebidas pelos discentes, exemplos e exercícios eram feitos no quadro para, a partir de uma decisão coletiva, a planilha ser preenchida para aqueles itens que supostamente colocaríamos à venda.

Para que os estudantes se familiarizassem com a planilha, pedíamos que, ao trazerem receitas para a aula, preenchessem algumas informações na tabela. Assim, primeiramente, ambientávamos os estudantes com um material didático específico, ensinando-os a trabalhar com a planilha e onde encontrar as informações de seu interesse. Inicialmente, preenchemos as informações iniciais, como os ingredientes da receita com as porções utilizadas e o rendimento. Com esses dados, trabalhando a temática de razão e proporção, as primeiras informações que obtemos, ao indicar a quantidade que desejávamos da receita, são as novas quantidades de ingredientes a serem utilizados e a quantidade de porções que iremos obter ao final. Discutíamos, nesse momento, as diferenças existentes entre planejamento individual, familiar, comercial e social, também apresentando valores não quantificáveis, por exemplo, a

qualidade de alguns ingredientes ou a inclusão de itens mais caros nos diversos contextos possíveis.

Nesse sentido, em um segundo momento, trabalhando a parte financeira, ao indicar os preços de cada ingrediente, coletamos o valor de cada um deles por porção da receita. Calculamos, assim, não apenas o valor total ao comprar os ingredientes nas embalagens inteiras como encontradas nos mercados, por exemplo, mas também o valor total gasto ao realizar cada porção da receita, contribuindo para um cálculo de possível venda daquele produto. Alguns estudantes indicaram a possibilidade de comprar em locais em que, a depender da quantidade, descontos poderiam ser obtidos. Essa foi uma oportunidade relevante para construirmos diferentes maneiras de calcular porcentagem e obter descontos.

Dessa forma, em um terceiro momento da atividade, ao observarmos o valor gasto ao realizar cada porção da receita, podemos simular uma situação de venda desse produto, atribuindo preços e obtendo inferências a respeito de possíveis lucros ou prejuízos. Nas imagens abaixo, temos dois exemplos iniciais propostos pelos estudantes: uma receita de brigadeiro com uma indicação de lucro e uma proposta de venda para uma receita de pão que geraria prejuízo. Esses dois casos indicam como os estudantes utilizaram a planilha para organizar os dados coletados e pensaram em uma estratégia de venda, portanto, estavam diante de distintas tomadas de decisão para que a produção pudesse ser realizada. Na receita de brigadeiro, há os preços atribuídos a cada ingrediente, resultando nos valores totais para realizar a receita inteira e o preço de cada porção. Em seguida, observamos a proporção que seria realizada a receita e o rendimento, além do valor calculado por porção. Ao final, temos o valor simulado para a venda e, nesse caso, em verde, obteríamos um lucro.

Imagem 1: Simulação de Venda A

	A	B	C	D	E	F	G	H
1								
2	Ingredientes	Quantidade	Quantidade da receita (gramas)	Quantidade do produto na embalagem (gramas)	Preço do produto	Preço por quantidade da receita	Quantidade usada	Preço da quantidade usada
3	Leite condensado	1	395	395	R\$ 5,00	R\$ 5,00	2	R\$ 10,00
4	cremo de leite	1	200	200	R\$ 3,00	R\$ 3,00	2	R\$ 6,00
5	chocolate em pó	3	45	200	R\$ 15,00	R\$ 3,38	6	R\$ 6,75
6	manteiga	1	15	200	R\$ 12,00	R\$ 0,06	2	R\$ 1,80
7	chocolate granulado	1	200	500	R\$ 15,00	R\$ 6,00	2	R\$ 12,00
8	Preço total				R\$ 50,00	R\$ 18,28		R\$ 36,55
9								
10	Rendimento da receita original		36					
11								
12	Preparação da Receita		2					
13	Rendimento da receita feita		66					
14	Preço por porção		R\$ 0,61					
15	Preço de venda		2					
16	Lucro ou prejuízo		R\$ 1,26					
17								

Fonte: Elaboração dos autores (Arquivo de aulas, 2024).

Já nesta outra imagem, temos a receita de um pão, onde observamos as mesmas informações, porém, ao simular o valor de venda, como foi encontrado um valor menor que o de custo de produção, obtemos, em vermelho, o prejuízo que seria obtido com a sua venda.

Imagem 2: Simulação de Venda B

	A	B	C	D	E	F	G	H
1								
2	Ingredientes	Quantidade	Quantidade da receita (gramas)	Quantidade do produto na embalagem (gramas)	Preço do produto	Preço por quantidade da receita	Quantidade usada	Preço da quantidade usada
3	Ovos	4	4	12	R\$ 10,00	R\$ 3,33	2	R\$ 1,67
4	gemas para pincelar	2	2	12	R\$ 10,00	R\$ 1,67	1	R\$ 0,83
5	fermento biológico	2	30	40	R\$ 3,00	R\$ 1,50	1	R\$ 0,75
6	leite morno	1	200	1000	R\$ 5,00	R\$ 1,00	0,5	R\$ 0,50
7	sal	1	5	1000	R\$ 3,00	R\$ 0,02	0,5	R\$ 0,01
8	lequilar	0,5	100	1000	R\$ 6,00	R\$ 0,60	0,25	R\$ 0,30
9	manteiga	2	30	200	R\$ 12,00	R\$ 1,80	1	R\$ 0,90
10	farinha de trigo	4	600	1000	R\$ 5,00	R\$ 4,00	2	R\$ 2,00
11	Preço total				R\$ 54,00	R\$ 13,92		R\$ 6,06
12								
13	Rendimento da receita original		20					
14								
15	Preparação da Receita		0,5					
16	Rendimento da receita feita		10					
17	Preço por porção		R\$ 0,70					
18	Preço de venda		0,5					
19	Lucro ou prejuízo		R\$ - 0,30					
20								

Fonte: Elaboração dos Autores (Arquivo de aulas, 2024).

Por se tratar de uma aula de introdução a lucros e prejuízos, o objetivo era apenas definir esses termos, dando uma noção das operações matemáticas e de como eles poderiam se apropriar desses saberes em suas ações diárias, utilizamos apenas os valores dos ingredientes. Discutimos, por exemplo, a respeito do valor do trabalho e os meios necessários para a realização de uma tarefa, indicando como nossas decisões não estão apenas pautadas nos resultados numéricos obtidos. Em sala, pudemos perceber a

importância da atividade prática, usando o Excel, contribuiu para aprimorar o entendimento dos estudantes e introduziu alguns deles à ferramenta. Ao tratar esse caso concreto, em situações reais e cotidianas, os estudantes dialogam com os objetivos centrais da proposta, percebendo meio de levar os conhecimentos adquiridos para o cotidiano. Destaca-se que a utilização da planilha potencializou o formalismo matemático feito antes, durante e depois da sua apresentação. De fato, as estruturas matemáticas de razão e proporção, em seus formalismos, apresentavam características abstratas que causavam temor e estranhamento, frutos de diversas imagens criadas sobre a escola, sobre a matemática e sobre a identidade de sujeitos atuantes com esses conteúdos. Desse modo, entendemos que as utilizações das receitas, das planilhas e de suas simulações ajudaram em nossa consideração das especificidades e nas ressignificações das práticas pedagógicas (Fonseca, 2007, p. 32).

Com a presença de receitas simples e comuns a todos, os estudantes perceberam como o entendimento de razão e proporção pode facilitar ao resolver algumas questões cotidianas. Ao realizar todas as etapas de coleta, organização e análise no quadro, em conjunto com os discentes, conforme o raciocínio que eles mesmos indicavam, percebiam, ao confirmar os resultados na tabela, que também existiam formas mais simples de resolver algumas situações, e além disso, que a tecnologia pode ser uma grande aliada em seu cotidiano. Em alguns momentos, discutíamos como grandes empresas trabalham na coleta de dados para melhorar suas condições e seus resultados, indicando meios pelos quais as tecnologias da informação são importantes no mundo atual.

Outro ponto importante a ser observado é o grande interesse em situações financeiras seja: pela familiaridade daqueles que já estão no mundo do trabalho; pela necessidade de todos estarem no ambiente laboral; ou pelo desejo de aprofundamento para melhores decisões. Ao final das atividades, ao compararmos os exercícios feitos, percebemos como os discentes entendiam melhor as situações

e, até mesmo, conseguiam explicar as motivações para a realização de algumas operações. Uma experiência marcante para todos foi quando um estudante apresentou uma estratégia diferente de organização, mas com um raciocínio correto e com argumentações matemáticas coerentes. Ao final, emocionado, ele nos agradeceu por “honrarmos” o seu modo de pensar, visto que ele havia usado os mesmos métodos quando ele estava na escola e o professor o havia repreendido por não seguir o padrão apresentado.

2. Educação Financeira e Crítica Social: Formação Humana na Educação de Jovens, Adultos e Idosos

Diversos autores destacam a importância da Educação Financeira para a criação de hábitos e processos de conscientização, em conexão direta com o cotidiano dos estudantes para tomadas de decisão que mudem a qualidade de vida de indivíduos e de suas famílias (Cezar; Oliveira, 2022). Devemos, todavia, atentar-nos para a utilização de premissas e de parâmetros da Educação Financeira que não analisam os meios de desenvolvimento do Capitalismo em nossas formas de escolarização e em suas propostas curriculares. Verificam-se, assim, ausências de questionamentos à base de sustentação de regimes capitalistas (Sachs *et al.*, 2023) por uma Educação Financeira que não questiona os meios de sustentação de normas, modelos e propostas, mas perpetua, consciente ou inconscientemente, práticas de dominação ideológica. No âmbito da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, temos pessoas que já vivenciaram a exclusão social pela via educativa e estão inseridos em diversas condições de trabalho em que as marcas das desigualdades sociais são evidenciadas. Desse modo, uma proposta educativa crítica insere-se nos meios que os estudantes já possuem para observar e para interpretar o mundo, mediante conhecimentos matemáticos necessários para as responsabilidades sociais de todos (Brasil, 2017, p. 265).

Por outro lado, variados são os exemplos em que a Educação Financeira e a Educação Matemática Crítica propiciam cenários de

investigação adequados para um caminho que contribua para práticas humanas mais coerentes, propostas conscientes e momentos reflexivos que discutam as bases de nossos sistemas econômicos (Skovsmose, 2008; Pelinson; Bernardi, 2022). Devemos observar que a Educação Financeira pode estar enraizada na formação cidadã crítica, com grande impacto para estudantes Jovens, Adultos e Idosos, principalmente nos diferentes meios de organização de despesas e a criação de possíveis estratégias para planejamentos financeiros de famílias, ajudando, sobretudo, nos meios de sobrevivência e nos meios de ressignificar suas existências no mundo do trabalho. Tais pressupostos não excluem críticas às formas pelas quais os modelos econômicos perpassam as relações sociais, culturais e institucionais. Ao contrário, justamente pela inserção social desses cidadãos, conseguimos aprofundar direitos, deveres, responsabilidades para termos tomadas de decisão mais conscientes. Em diálogo aberto em nossas turmas, observamos o grande interesse pelas finanças, em seu sentido utilitário e no âmbito geral da formação humana. Ademais, percebemos também como algumas estratégias, aparentemente bem intencionadas com o intuito de maior convivência e aprendizado coletivo, podem ressoar como uma rerepresentação das condições de trabalho, causando ansiedade e afastamento. Devemos, portanto, salientar a flexibilidade pedagógica e a necessidade de convívio para que tenhamos práticas contextualizadas e significativas.

O Conselho Nacional de Educação Financeira (CONEF) propõe uma lista de competências que visa a orientar a Educação Financeira nos ambientes escolares, principalmente ao promover cidadãos mais conscientes e mais preparados para tomar decisões financeiras responsáveis (2014, p.10-14). Estimula-se, assim, que essas características sejam trabalhadas gradualmente, em consonâncias aos processos cognitivos, para uma compreensão de conceitos básicos que gere a capacidade de análise crítica para situações mais complexas. Dentre os eixos centrais propostos, a compreensão de conceitos financeiros elementares, por exemplo,

orçamento, poupança, investimento, juros, mescla-se à capacidade de analisar situações, identificar necessidades e pensar em oportunidades para melhorar o planejamento familiar em tomadas de decisão com responsabilidade socioambiental (CONEF, 2014, p.14). Em nossas experiências didáticas, pudemos apresentar conceitos elementares, aprofundá-los em um contexto particular de organização de dados em uma planilha e simular cenários em que lucros ou prejuízos foram vistos hipoteticamente.

Desse modo, admitindo que a Educação Financeira deva ser abordada de forma contextualizada, transversal e integradora, optou-se por práticas simples para a apresentação de noções financeiras a partir da realidade familiar e do trabalho, articulando tipos de orçamento, consumo planejado e boas tomadas de decisão. Em um primeiro momento, discutimos problemas elementares de matemática a partir de encartes de supermercados, formalizando operações e tratando de detalhes para a fluência matemática. Depois, fizemos um planejamento coletivo descrito anteriormente, em que as receitas típicas geravam uma complexidade maior de abordagens a partir de diferentes necessidades possíveis.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em 04 de maio de 2025.

CEZAR, M.; OLIVEIRA, S. de. Educação matemática como instrumento de empoderamento: um estudo exploratório a pesquisas nacionais e internacionais. **Educação Matemática em Pesquisa. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática** v. 24, n. 3, 2022, p. 145–176, 2022.

CONEF. **Comitê Nacional de Educação Financeira. Educação financeira nas escolas: ensino fundamental.** Brasília: CONEF, 2014.

CONEF. **Educação financeira nas escolas: ensino médio: livro do professor.** Brasília: CONEF, 2013.

FONSECA, Maria da Conceição. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: Especificidades, Desafios e Contribuições.** São Paulo: Autêntica, 2007.

PASQUINI, R.; VITOR, N. Matemática e Educação Financeira: Algumas Reflexões Acerca da Necessidade e da Suficiência. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática** v. 10, n. 28, 2023, p.1-18.

PELINSON, N.; BERNARDI, L. Cenário para Investigação: Possibilidades de uma Educação Financeira Crítica para Jovens Campesinos. **Práticas Pedagógicas na Educação Matemática: Relatos e Experiências Científicas** v1, 2022, p. 44-55.

ROSA, R.; COSTA, C. A Matemática Crítica e a Educação Financeira: Compreender, Analisar, Tomar Decisão. **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática** v. 20, n. 1, 2023, p. 1-22.

SACHS, L. *et al.* Crítica da Educação Financeira na Educação Matemática. **Bolema** v. 37, n. 76, 2023, p. 449-478.

SANTOS, P. dos; SILVA, G. da. Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. **Educação e Realidade** v. 45, n. 2, 2020, p. 1-20.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica: a questão da democracia.** Campinas: Papirus, 2008.

FORMAÇÃO CRÍTICA E PREPARAÇÃO PARA EXAMES: A SOCIOLOGIA NO PRÉ-VESTIBULAR DO PROEJAICAp-UERJ (2023-2025)¹

Wallace Ferreira
Catarina Louize Alves Conceição
Caio Luiz Daemon da Silva
Jade Novaes de Figueiredo
Judival de Souza Estrela Júnior
Priscila Cristina Simões Ribas
Túlio José da Silva Tavares

Introdução

Este trabalho apresenta algumas das iniciativas desenvolvidas pela equipe de Sociologia nos anos de 2023, 2024 e parte de 2025, no âmbito do Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PROEJAICAp-UERJ), com foco na modalidade Pré-vestibular. As ações englobaram aulas, debates e produção de materiais didáticos destinados a apoiar os estudantes na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tanto na prova de Ciências Humanas quanto na Redação, e para o vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), abrangendo a primeira fase (Ciências Humanas) e a segunda fase, também chamada de exame discursivo (História, Geografia e Redação).

O presente relato propõe uma análise crítica dessas práticas, que, para além do objetivo de desempenho em exames, buscaram constituir um espaço de reflexão e problematização, em que os conteúdos fossem articulados às experiências de vida e aos

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526524916141164>

repertórios culturais dos estudantes, valorizando seus saberes e trajetórias. Essa perspectiva dialoga de forma explícita com os princípios freirianos de educação (Freire, 1970), centrados na construção coletiva do conhecimento e na formação crítica do sujeito.

No que se refere à constituição da equipe, a equipe contou inicialmente, em 2023, com a presença de um coordenador e cinco bolsistas de Iniciação à Docência (ID), cuja atuação se caracterizou pelo planejamento conjunto das aulas, elaboração de materiais de apoio, aplicação de atividades e acompanhamento individualizado dos estudantes. Em 2024, houve uma reconfiguração do grupo, que passou a contar com quatro bolsistas, exigindo um redimensionamento das estratégias de trabalho e a intensificação da cooperação entre os integrantes. Já em meados de 2025, a equipe foi novamente reduzida, passando a ser composta por três bolsistas, o que implicou tanto em desafios organizacionais quanto em oportunidades de amadurecimento coletivo, na medida em que os membros precisaram aprimorar a divisão de tarefas para garantir a continuidade e a qualidade das ações desenvolvidas.

1. A Sociologia em Perspectiva Interdisciplinar

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. Dessa perspectiva, a Sociologia não se restringe ao estudo de conceitos e teorias, mas busca constantemente estabelecer pontes com a produção cultural e artística, aproximando o conhecimento acadêmico da vida cotidiana dos estudantes.

A amplitude do alcance da Sociologia, que na Educação Básica compreende conhecimentos de Antropologia, Ciência Política e Sociologia propriamente dita (compondo o campo das Ciências Sociais), dialoga diretamente com a proposta interdisciplinar do

ENEM. Esse exame não avalia conteúdos de forma fragmentada, mas por meio de competências e habilidades que exigem dos candidatos a articulação de saberes diversos. Nesse sentido, a Sociologia contribui para o desenvolvimento de habilidades centrais, como a análise crítica de fenômenos sociais, a identificação de permanências e transformações históricas, a compreensão da relação entre indivíduos e instituições e a reflexão sobre as múltiplas formas de desigualdade e exclusão social.

Enquanto disciplina, a Sociologia oferece um modo *sui generis* de pensar a realidade política, econômica, social e cultural, ao mesmo tempo em que permite interpretar as transformações históricas e a relação dos sujeitos com os espaços geográficos. Sua especificidade está justamente na capacidade de problematizar aquilo que, à primeira vista, pode parecer natural ou dado, possibilitando ao estudante enxergar os fenômenos sociais como construções históricas, passíveis de mudança e disputa.

Nesse sentido, o conceito de imaginação sociológica, formulado por C. Wright Mills (1975), é fundamental. Para o autor, a imaginação sociológica consiste na habilidade de relacionar as experiências pessoais às estruturas sociais mais amplas, compreendendo que aquilo que muitas vezes é vivido como um “problema individual” está, na realidade, conectado a questões coletivas e históricas. Ao estimular essa forma de pensar, a Sociologia possibilita que os estudantes reconheçam as conexões entre suas trajetórias e os contextos sociais em que estão inseridos, ampliando sua capacidade crítica e argumentativa. Trata-se de competência essencial tanto para a formação cidadã quanto para o desempenho em avaliações como o ENEM e o vestibular da UERJ.

Essa aprendizagem torna-se possível porque as teorias e os conceitos sociológicos fornecem ferramentas de análise que ampliam a visão de mundo dos estudantes. Eles permitem que se compreenda, por exemplo, a dinâmica das classes sociais, as relações de poder, os processos de socialização, os conflitos culturais, a construção das identidades, bem como os impactos da globalização nas formas de trabalho e de vida.

Nesse contexto, o papel da equipe de Sociologia do Pré-vestibular do PROEJAICAp-UERJ não se restringe a preparar os discentes para responder a questões específicas de provas. Busca-se também fomentar um olhar crítico e autônomo, capaz de relacionar diferentes áreas do conhecimento e de sustentar uma argumentação consistente, tanto em textos dissertativo-argumentativos quanto em situações de análise de questões objetivas.

2. Ações Voltadas às Redações

De início desta seção, trazemos os temas das provas de redação do ENEM desde sua implantação em 1998. Partimos do pressuposto de que os temas propostos para a redação do ENEM, em sua maioria, possuem forte caráter social, dialogando diretamente com questões que são objeto de estudo da Sociologia.

Ao abordar problemáticas como desigualdade, cidadania, direitos humanos, relações de gênero, preconceito, juventude ou desafios contemporâneos da vida em sociedade, o exame convoca o estudante a mobilizar conceitos e reflexões sociológicas para construir uma argumentação consistente. Dessa forma, a disciplina contribui de maneira significativa para a elaboração de repertório sociocultural, fundamental para que os alunos articulem suas experiências e conhecimentos a uma análise crítica da realidade, atendendo às exigências da produção textual no ENEM. Como dito por Ferreira, Filho e Matos (2019, p. 2):

[...] a Sociologia pode figurar como significativa fonte de conceitos e teorias para o desenvolvimento da redação no bojo dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo, visto que auxilia tanto na problematização do assunto sugerido quanto na proposta de intervenção para a solução do problema levantado. Tendo como objetivos principais o desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania em concordância com os direitos humanos, a Sociologia oferece aos estudantes da educação básica algumas ferramentas de desnaturalização dos fenômenos sociais, abordando-os com um suporte conceitual e teórico que pode servir de grande ancoragem na argumentação desta prova.

Abaixo o quadro com os temas das redações do ENEM.

Quadro 1: Temas das redações do ENEM (1998-2024)

ANO	TEMA
2024	Desafios para a valorização da herança africana no Brasil
2023	Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil
2022	Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil
2021	Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil (versão impressa e digital)
2020	O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira (versão impressa)
2020	O desafio de reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil (versão digital)
2019	Democratização do acesso ao cinema no Brasil
2018	Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na Internet
2017	Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil
2016	Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil (primeira aplicação)
2016	Caminhos para combater o racismo no Brasil (prova reaplicada) ²
2015	A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira
2014	Publicidade infantil em questão no Brasil
2013	Efeitos da implantação da Lei Seca no Brasil
2012	Movimento migratório para o Brasil no século XXI
2011	Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado

² A reaplicação do Enem em 2016, ocorreu devido às ocupações de locais de prova em novembro. Movimentos estudantis que protestavam contra a PEC do teto dos gastos e contra a reforma do Ensino Médio ocuparam prédios de universidades onde o exame seria aplicado, fazendo com que o exame fosse reaplicado em dezembro.

2010	O trabalho na construção da dignidade humana
2009	O indivíduo frente à ética nacional
2008	Como preservar a floresta Amazônica
2007	O desafio de se conviver com a diferença
2006	O poder de transformação da leitura
2005	O trabalho infantil na realidade brasileira
2004	Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação
2003	A violência na sociedade brasileira: como mudar as regras desse jogo?
2002	O direito de votar: como fazer dessa conquista um meio para promover as transformações sociais de que o Brasil necessita?
2001	Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar interesses em conflito?
2000	Direitos da criança e do adolescente: como enfrentar esse desafio nacional?
1999	Cidadania e participação social
1998	Viver e aprender

Fonte: <<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/todos-os-temas-que-jacairam-na-redacao-do-enem/355077.html>>. Acesso em: 24 out. 2025.

Ao observar o histórico dos temas de redação do ENEM, percebemos que todos possuem forte relação com problemáticas sociais, o que evidencia a contribuição fundamental da Sociologia para a preparação dos estudantes. Questões como a violência contra a mulher (2015), a intolerância religiosa (2016), a valorização do trabalho de cuidado feminino (2023) ou a herança africana no Brasil (2024) demandam não apenas uma análise normativa ou moral, mas a capacidade de compreender como tais fenômenos estão enraizados em estruturas históricas, culturais e institucionais. A Sociologia, ao articular conceitos de desigualdade, poder, identidade, cidadania, socialização e cultura, fornece aos candidatos ferramentas críticas para interpretar essas temáticas em sua profundidade, indo além do senso comum.

Além disso, temas como a manipulação de dados na internet (2018), a publicidade infantil (2014) ou os efeitos da Lei Seca

(2013) mostram como a disciplina contribui para a análise da relação entre indivíduo e sociedade, permitindo compreender como as práticas sociais são reguladas, disputadas e transformadas. Já propostas como a valorização de povos tradicionais (2022) ou a preservação da Amazônia (2008) abrem espaço para diálogos interdisciplinares em que a Sociologia, em conjunto com a Antropologia e a Ciência Política, pode problematizar as tensões entre desenvolvimento, cultura, Estado e meio ambiente.

Nesse sentido, a Sociologia se mostra essencial para a construção do repertório sociocultural exigido na redação do ENEM, na medida em que ajuda o estudante a relacionar suas vivências com processos sociais mais amplos, exercitando a chamada imaginação sociológica. Esse exercício intelectual permite que os candidatos desenvolvam argumentos mais sólidos, fundamentados e críticos, atendendo às competências avaliadas pelo exame.

3. Especificando o Trabalho com Redações do Enem

Redações do ENEM que versaram sobre violência contra a mulher (*A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira*, 2015), intolerância religiosa (*Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil*, 2016) e combate ao racismo (*Caminhos para combater o racismo no Brasil*, 2016) foram algumas das provas do ENEM utilizadas como recurso didático em nossas aulas, servindo como ponto de partida para o trabalho com conteúdo de gênero, diversidade religiosa e relações étnico-raciais. Todos esses assuntos dialogam diretamente com problemáticas sociais estruturais do Brasil e, ao mesmo tempo, estão no cerne das reflexões produzidas pelas Ciências Sociais, o que evidencia a pertinência da Sociologia como ferramenta crítica para a compreensão e análise de questões contemporâneas.

Abaixo, o exemplo de uma dessas redações.

Imagem 1: Prova de Redação do ENEM de 2015 (Violência contra a Mulher)

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema **"A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira"**, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

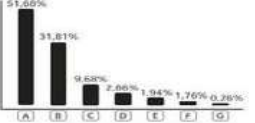
TEXTO I

Nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país.

WALSERFSZ, J. J. Mapa da Violência 2012. Atualização: Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em: www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em: 8 jun. 2015.

TEXTO II

TIPO DE VIOLÊNCIA RELATADA



Letra	Porcentagem
(A)	51,66%
(B)	31,81%
(C)	9,50%
(D)	2,66%
(E)	1,94%
(F)	1,76%
(G)	0,76%

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Balancete 2014**. Central de Atendimento à Mulher. Disque 180. Brasília, 2015. Disponível em: www.spn.gov.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO III

FEMINICÍDIO BASTA



Disponível em: www.compromissocitadano.org.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

TEXTO IV

O IMPACTO EM NÚMEROS

Com base na Lei Maria da Penha, mais de 330 mil processos foram instaurados apenas nos juizados e varas especializadas.

332.216 processos que envolvem a Lei Maria da Penha chegaram, entre setembro de 2006 e março de 2011, aos 52 juizados e varas especializadas em Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher existentes no País. O que resultou em:

-  **33,4%** de processos julgados
-  **9.715** prisões em flagrante
-  **1.577** prisões preventivas decretadas

58 mulheres e **2.777** homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no País em dezembro de 2010. Ceará, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não constam desse levantamento feito pelo Departamento Penitenciário Nacional.

237 mil relatos de violência foram feitos ao Ligue 180, serviço telefônico da Secretaria de Políticas para as Mulheres.

Sete de cada **dez** vítimas que telefonaram para o Ligue 180 afirmaram ter sido agredidas pelos companheiros.

Fontes: Conselho Nacional de Justiça, Departamento Penitenciário Nacional e Secretaria de Políticas para as Mulheres. Disponibilizado em: www.ligue180.com.br. Acesso em: 24 jun. 2015 (adaptado).

INSTRUÇÕES:

- O rascunho da redação deve ser feito no espaço apropriado.
- O texto definitivo deve ser escrito à tinta, na folha própria, em até 30 linhas.
- A redação que apresentar cópia dos textos da Proposta de Redação ou do Caderno de Questões terá o número de linhas copiadas desconsiderado para efeito de correção.

Receberá nota zero, em qualquer das situações expressas a seguir, a redação que:

- liver até 7 (sete) linhas escritas, sendo considerada "texto insuficiente";
- fugir ao tema ou que não atenda ao tipo dissertativo-argumentativo;
- apresentar proposta de intervenção que desrespeite os direitos humanos;
- apresentar parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto.

LC - 2º dia | Caderno 6 - CINZA - Página 2

Fonte: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/2015_PV_impresso_D2_CD7.pdf>. Acesso em: 24 out. 2025.

A dinâmica de trabalho desenvolvida consistiu, num primeiro momento, na apresentação de conteúdos sobre os temas e em debates a partir dos enunciados das propostas de redação. Nossa intenção foi auxiliar na construção de repertório sociocultural, além de aproximar o conteúdo escolar de seus próprios contextos e experiências de vida. Na sequência, os estudantes foram convidados a elaborar suas próprias redações

sobre os temas discutidos, exercitando não apenas a escrita, mas também a capacidade de argumentar de forma crítica e fundamentada. Após a correção das produções, os textos retornaram à sala de aula para uma terceira etapa, caracterizada pelos apontamentos dos pontos fortes e dos aspectos a serem aprimorados, incentivando os estudantes a refletirem sobre a organização do texto, a pertinência dos argumentos e a qualidade das propostas de intervenção. Essa metodologia, que alia conteúdo sociológico e prática textual, tem se mostrado eficaz não apenas para a preparação dos alunos em exames como o ENEM, mas também para a argumentação crítica e a leitura do mundo.

4. Auxílio da Disciplina nas Provas de Redação da UERJ

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. A proposta de redação geralmente envolve a leitura crítica do livro, divulgado anteriormente no edital, e sua articulação com questões sociais, políticas, culturais ou filosóficas, exigindo do candidato argumentação e reflexão profunda.

Em 2023, trabalhamos em sala de aula o livro *O Menino do Pijama Lustrado* (John Boyne, 2006), cuja narrativa aborda, sob a ótica de uma criança, o contexto do nazismo e dos campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial. O tema da redação acabou sendo *Qual seria, para você, a moral da história narrada em “O menino do pijama listrado”?*, o qual convidou os candidatos a refletirem sobre os significados sociais, políticos e éticos presentes na obra.

Nesse exercício, a Sociologia se revelou uma aliada fundamental, pois possibilitou a ampliação da análise para além do enredo literário, articulando-o a conceitos e discussões das Ciências Sociais. A Imagem 2 refere-se à prova.

Imagem 2: Prova de Redação do Vestibular UERJ 2024 (realizada em 03/12/2023)

PROPOSTA DE REDAÇÃO

O menino do pijama listrado, do escritor irlandês John Boyne, lançado em 2006, já foi traduzido para diversos idiomas, tendo inspirado outras manifestações artísticas, como um filme e a imagem ao lado.

Seu título original é *The boy in the striped pyjamas: a fable*. O subtítulo acrescenta uma informação importante: trata-se de uma fábula (*a fable*), isto é, uma narrativa ficcional com propósito moralizador.



YANNICK BUCHS
behance.net

A partir da leitura do romance, escreva uma redação dissertativo-argumentativa, em prosa, com 20 a 30 linhas, em que responda à seguinte questão:

**qual seria, para você, a moral da história narrada em
O menino do pijama listrado?**

Em sua redação, apresente argumentos compatíveis com o romance de John Boyne para sustentar seu ponto de vista.

Seu texto deve atender à norma-padrão da Língua Portuguesa, conter um título, além de ser inteiramente escrito com caneta. Não assine nem identifique a redação de forma alguma.

Fonte: <<https://www.vestibular.uerj.br/anexos/243/prova/Redacao.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2025.

Nas aulas anteriores à prova, os estudantes do Pré-vestibular do PROEJAI puderam compreender o Holocausto não apenas como um acontecimento histórico, mas como resultado de processos sociais mais amplos, como o autoritarismo, o preconceito, a intolerância e a naturalização da violência, inclusive vivos nas sociedades modernas. Entre os referenciais abordados, destaca-se a contribuição de Hannah Arendt, que analisou as origens do totalitarismo e o funcionamento do nazismo. Sua noção de “banalidade do mal” é especialmente relevante, já que para Arendt o mal nem sempre se apresenta de forma monstruosa, mas pode se

manifestar na obediência cega, na incapacidade de refletir criticamente e na aceitação acrítica de ordens e normas desumanizadoras. Esse conceito ajuda a compreender como sociedades inteiras podem se envolver em práticas de exclusão e extermínio, naturalizando a violência e tornando-a parte da rotina.

A articulação com Arendt, somada a conceitos como dominação e poder (Weber), violência simbólica (Bourdieu) e etnocentrismo e alteridade (Antropologia), permitiu aos estudantes interpretar a moral da história como um chamado à vigilância ética e política diante da intolerância e do autoritarismo. Dessa forma, destacamos que o tema da redação ultrapassava uma moral individualizante ou puramente sentimental, tornando-se uma reflexão crítica sobre a importância da empatia, da memória histórica e da defesa da dignidade humana em sociedades contemporâneas.

Já em 2024, no exame realizado em dezembro de 2024, a referência foi *O Conto da Aia* (Margaret Atwood/1985), e o tema da redação foi *O governo de uma nação pode exercer controle sobre o corpo feminino com base em princípios religiosos?*

A Imagem 3 refere-se à prova.

Imagem 3: Prova de Redação do Vestibular UERJ 2025 (realizada em 01/12/2024)

Proposta de Redação



Vendo, pois, Raquel que não dava filhos a Jacob,
teve Raquel inveja de sua irmã, e disse a Jacob:
Dá-me filhos, ou senão eu morro.

Então se acendeu a ira de Jacob contra Raquel e disse:
Estou eu no lugar de Deus, que te impediu
o fruto de teu ventre?

E ela lhe disse: Eis aqui a minha serva, Bilha;
Entra nela para que tenha filhos sobre os meus joelhos,
e eu, assim, receba filhos por ela.

Gênesis, 30:1-3

O trecho acima é uma das epígrafes do romance *O conto da Aia*, de Margaret Atwood. No romance, as Aias têm a obrigação de se deixarem fecundar pelos Comandantes, em rituais que contam com a presença das esposas desses Comandantes. Isso acontece porque o governo da ficcional Gilead se baseia em interpretações do texto bíblico, em especial do Antigo Testamento.

A partir da leitura do romance de Margaret Atwood, escreva uma redação dissertativo-argumentativa, em prosa, com 20 a 30 linhas, em que discuta a seguinte questão:

**O governo de uma nação pode exercer controle sobre
o corpo feminino com base em princípios religiosos?**

Seu texto deve atender à norma-padrão da língua portuguesa, conter um título, além de ser inteiramente escrito com caneta. Não assine nem identifique a redação de forma alguma.

Fonte: <<https://www.vestibular.uerj.br/anexos/253/provas/Redacao.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2025.

Procuramos trabalhar o tema antes da prova e depois dela, quando tivemos a oportunidade de oferecer um minicurso realizado por três dos 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 remota.

As aulas referentes ao livro *O Conto da Aia* (Margaret Atwood, 1985) abriram um rico espaço para articular literatura, política, religião e Sociologia. A obra narra uma sociedade distópica marcada pelo controle autoritário do Estado e pelo uso da religião como justificativa para a submissão feminina e a limitação da autonomia sobre seus corpos. Nossa contribuição se deu numa abordagem que envolveu estudos de gênero, relações de poder e sociologia da religião.

Nesse sentido, ressaltamos que a Sociologia contribui de diversas formas. O conceito de dominação legítima, de Max Weber, por exemplo, ajuda a compreender como instituições políticas e religiosas podem construir mecanismos de autoridade que buscam a obediência dos indivíduos, mesmo quando isso implica restrições severas à liberdade. Já os estudos feministas, como os de Simone de Beauvoir, permitem analisar a condição histórica da mulher como “outro”, subordinada a estruturas patriarcais que se renovam sob diferentes roupagens, inclusive a religiosa. Outro aspecto seria a forma como a religião pode atuar tanto como mecanismo de opressão quanto de resistência. A sociologia da religião evidencia que os discursos religiosos, quando apropriados por projetos autoritários, podem servir de justificativa para desigualdades e exclusões, mas também inspirar movimentos de contestação e libertação, como ocorreu em diferentes contextos históricos.

Assim sendo, o trabalho sociológico sobre esse tema não se limitou a uma análise moral ou literária, mas sobre uma reflexão de como o controle do corpo feminino é um fenômeno social, político e histórico, ligado a relações de poder e a disputas ideológicas. Por fim, destacamos que essa abordagem crítica levaria a redações fundamentadas e que conectariam a narrativa distópica de Atwood às tensões concretas da realidade contemporânea.

Já no minicurso, voltado para um público mais amplo e que consiste em material didático de Sociologia disponível no Youtube do NEPE/CAP-UERJ, pudemos relembrar conteúdos trabalhados

e expandir a análise considerando o recorte da proposta de redação, principalmente porque foi realizado após a data da prova. Esta ação foi conduzida pelo coordenador Wallace Ferreira e pelos bolsistas Caio Luiz Daemon da Silva e Túlio José da Silva Tavares, como visto abaixo:

Imagem 4: Minicurso sobre O Conto da Aia – Semana de Formação do PROEJAI



Fonte: <<https://www.youtube.com/watch?v=bq7CjQx3gYM>>.

Acesso em: 23 out. 2025.

5. Produção de Materiais Didáticos Pensando na Contribuição da Sociologia para o Enem e para o Vestibular da UERJ

Além de sua relevância para as redações, a Sociologia exerce um papel estratégico tanto na prova de Ciências Humanas do ENEM quanto na primeira fase do vestibular da UERJ, bem como nas provas de História e Geografia do exame discursivo. A disciplina oferece ferramentas analíticas que possibilitam a compreensão de fenômenos sociais, históricos, políticos e culturais

em sua complexidade. No caso do ENEM e da primeira fase da UERJ, que apresentam questões objetivas, a Sociologia contribui para a interpretação crítica de temas como desigualdade, relações de gênero, etnia, cidadania, cultura, democracia e direitos humanos, auxiliando os estudantes a relacionar dados, gráficos e textos a conceitos sociológicos.

Já na prova de História e Geografia do exame discursivo da UERJ, a Sociologia auxilia na compreensão das transformações históricas e na análise de processos sociais e espaciais. Na História, permite explicar movimentos sociais, regimes autoritários, desigualdades estruturais e relações de poder. Na Geografia, contribui para interpretar a organização social do espaço, a distribuição desigual de recursos, as dinâmicas urbanas e regionais, bem como as relações entre sociedade e meio ambiente, aproximando a análise dos fenômenos sociais e das políticas públicas.

Partimos do pressuposto de que a elaboração e utilização de materiais didáticos de Sociologia no pré-vestibular, em particular num espaço de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, desempenham papel fundamental na organização do conhecimento e no fortalecimento da aprendizagem. Ao reunir conceitos, teorias e autores de maneira sistematizada, esses recursos auxiliam os estudantes a se situarem em um campo do saber que, muitas vezes, é pouco explorado durante o ensino médio ou aprofunda conhecimentos anteriormente vistos.

A seguir dois exemplos de material didático utilizado, um sobre movimentos sociais e cidadania e outro sobre Durkheim (a primeira página de cada um deles):

Imagem 5: Material didático sobre Movimentos Sociais e Cidadania


CAP-UERJ

SOCIOLOGIA – PROEJAICAp-UERJ/ 2024
Professor: Walace Ferreira

Aluno (a): _____

Movimentos Sociais e Cidadania

1. Introdução

Os movimentos sociais são ações coletivas com o objetivo de lutar por uma causa de interesse social. Há vários exemplos de movimentos sociais em nosso dia a dia: o movimento operário e sua atuação por meio das greves trabalhistas, os movimentos por melhores condições de vida na cidade (por transporte, habitação, educação, saúde, etc.) e no campo (pelo acesso à terra e pela reforma agrária); ou os movimentos étnicos, feminista, ambiental e estudantil, entre outros.

2. Vamos distinguir os movimentos sociais?

Os movimentos sociais são divididos em *movimentos sociais clássicos* (ou tradicionais) e *novos movimentos sociais*.

2.1. Movimentos sociais clássicos

São aqueles que envolvem conflitos de base econômica, oriundos das condições materiais de produção, ou seja, estão ligados às desigualdades sociais e econômicas geradas dentro do capitalismo.

Nesse sentido, o **movimento operário** é o movimento social que mais chama atenção dentro das sociedades capitalistas, uma vez que, nas diferentes empresas e indústrias – onde está o “motor produtivo” do capitalismo, a greve foi e tem sido a principal arma de reivindicação de direitos do operariado.



Breve história do Movimento Operário e da greve

O movimento operário surgiu a partir da Revolução Industrial, na Inglaterra (sec. XVIII), posteriormente organizando sindicatos de trabalhadores com objetivos de defender interesses da classe trabalhadora, cujas condições de trabalho e de vida eram muito precárias: trabalho infantil, mulheres grávidas, locais de trabalho sem higiene, acidentes frequentes devido à falta de segurança, jornadas de até 15 horas de trabalho por dia, ausência de direitos trabalhistas, dentre outras violações. Nessas condições, vez por outra os trabalhadores cruzavam os braços e se recusavam a trabalhar, exigindo melhorias na sua condição. Surgia a greve.

A greve, portanto, é a cessação coletiva e voluntária do trabalho. Com o surgimento dos sindicatos de trabalhadores assalariados, estas organizações do movimento passaram a decidir pelas greves. Os benefícios normalmente exigidos são aumento de salário, melhoria de condições de trabalho ou direitos trabalhistas, ou para evitar a perda de benefícios. Nos dias de hoje, os movimentos grevistas não se encontram com a mesma força e eficácia de outros

Fonte: Produção da equipe de Sociologia do Pré-vestibular do PROEJAICAp-UERJ.

Imagem 6: Material didático sobre Durkheim e seus principais conceitos



CAP-UERJ – Sociologia – 2025 – Prof. Wallace Ferreira – PROEJAICAP-UERJ
Professores Bolsistas: Caio Daemon, Jade Novaes, Priscila Simões

Émile Durkheim, os fatos sociais, a solidariedade social e a anomia

1) Quem foi Émile Durkheim e qual seu contexto histórico?

- **Émile Durkheim (1858-1917)** foi um sociólogo francês considerado um dos **fundadores da Sociologia moderna**.
- Viveu no século XIX, um período marcado por **profundas transformações sociais**:
 - ✓ **Revolução Industrial**: crescimento das cidades, surgimento das fábricas, mudanças nas formas de trabalho e nas relações sociais.
 - ✓ **Revolução Francesa**: crise da monarquia, novas formas de governo, defesa de direitos individuais e cidadania.
- Essas transformações causaram **desorganização social** (conflitos, desigualdades, crises econômicas e políticas).
- Durkheim queria entender:
 - ✓ **O que mantém a sociedade unida?**
 - ✓ **Por que seguimos regras e valores coletivos?**
- Ele defendia que a sociedade deveria ser estudada de maneira **científica**, com métodos objetivos, assim como se estuda a natureza.
- ★ Para Durkheim, a sociedade é **mais do que a soma dos indivíduos**: ela é formada por **regras, valores, instituições** que moldam nosso comportamento e mantêm a ordem social.

2) Fatos sociais

- São **maneiras de agir, pensar e sentir** que existem fora das consciências individuais.
- Possuem três características principais:
 - ✓ **Exterioridade** → existem independentemente do indivíduo (ex.: língua, leis, religião).
 - ✓ **Coercitividade** → exercem pressão sobre o indivíduo para que ele se conforme (ex.: punições sociais quando alguém foge das normas).
 - ✓ **Generalidade** → são comuns a uma coletividade, não apenas a uma pessoa.
- Exemplo: respeitar sinais de trânsito, falar o idioma do país, frequentar a escola.
- ★ Para Durkheim, estudar os **fatos sociais** é a base da Sociologia como ciência, porque eles mostram que a sociedade tem uma realidade própria, acima da soma dos indivíduos.

3) Solidariedade Social

Durkheim percebeu que a “cola” que une a sociedade pode variar conforme o tipo de organização social. Ele chamou isso de **solidariedade social**. São 2 tipos:

- **Solidariedade Mecânica**
 - ✓ Presente em **sociedades tradicionais** (pequenas comunidades, tribos, aldeias).
 - ✓ Baseada na **semelhança** entre os indivíduos: todos têm funções parecidas, seguem os mesmos costumes e valores.
 - ✓ A religião e a tradição têm grande força.
 - ✓ Exemplo: numa aldeia, quase todos caçam, plantam e compartilham as mesmas crenças.

Fonte: Produção da equipe de Sociologia do Pré-vestibular do PROEJAICAP-UERJ.

A elaboração destes e de outros materiais didáticos foi orientada pela preocupação em alinhar os conteúdos sociológicos às demandas efetivas dos processos seletivos. Nesse sentido,

buscamos contemplar os principais pontos relativos a cada tema, tomando como referência tanto as matrizes de competências e habilidades exigidas pelo ENEM quanto as abordagens mais recorrentes no vestibular da UERJ, nos últimos anos. Esse cuidado possibilitou a construção de materiais que não apenas oferecem uma visão abrangente dos conteúdos, mas também preparam os estudantes para reconhecer a forma como esses tópicos são cobrados nas provas.

Além disso, procuramos garantir que cada material contemplasse os aspectos conceituais e analíticos centrais de cada tema. No caso de *movimentos sociais e cidadania*, privilegiamos a articulação entre teoria e prática social, de modo a evidenciar a relevância desses processos históricos e contemporâneos para a compreensão da democracia e da participação política no Brasil. Já no material sobre *Émile Durkheim*, buscamos apresentar seus conceitos fundamentais, como fato social, solidariedade social (mecânica e orgânica) e anomia, destacando sua importância tanto para a consolidação da Sociologia como disciplina científica quanto para a interpretação das questões sociais modernas.

Essa proposta de construção didática visa assegurar a profundidade e a qualidade teórica dos conteúdos e favorecer a preparação estratégica dos estudantes para os exames, por meio da aproximação com o estilo e a lógica das avaliações.

Durante nosso trabalho, entendemos que a inclusão de conteúdos acompanhados de questões objetivas nos materiais didáticos de Sociologia, seja junto de um conteúdo, ou produzido à parte, é de grande relevância para a preparação dos estudantes de pré-vestibular. Isso porque a sistematização teórica, quando articulada à prática avaliativa, permite ao estudante não apenas compreender os conceitos, mas também exercitar a forma como esses conteúdos são cobrados nos exames. Assim sendo, a presença de questões objetivas auxilia na fixação dos temas estudados, reforçando a aprendizagem e proporcionando maior segurança no momento da prova.

Outro ponto fundamental é que as questões objetivas, ao seguirem formatos semelhantes aos encontrados no ENEM e nos vestibulares estaduais, como o da UERJ, familiarizam os estudantes com a lógica e as estratégias de resolução exigidas nesses exames. A prática constante com esse tipo de exercício contribui para o desenvolvimento de habilidades de interpretação de textos, análise de gráficos e identificação de relações sociais, que são centrais nas avaliações de Ciências Humanas.

A combinação entre conteúdos teóricos e atividades objetivas estimula o raciocínio crítico e a capacidade de aplicação prática do conhecimento sociológico. Questões bem elaboradas não se restringem à memorização, mas exigem do estudante o reconhecimento de conceitos em diferentes contextos, o que fortalece a competência de relacionar a teoria com situações concretas do cotidiano. Desse modo, os materiais didáticos tornam-se não apenas ferramentas de estudo, mas também instrumentos de formação intelectual mais ampla.

Segue um material didático elaborado apenas com questões de ENEM.

Imagem 7: Questões do ENEM sobre racismo e discriminação racial

Cap-UERJ – PROEJA 2023/PRÉ-VESTIBULAR – SOCIOLOGIA
PROFESSOR: WALACE FERREIRA
BOLSISTA RESPONSÁVEL PELO MATERIAL: JUDIVAL DE SOUZA E. JUNIOR

Questões do Enem sobre racismo e discriminação racial

1) (ENEM/2019)

A maior parte das agressões e manifestações discriminatórias contra as religiões de matrizes africanas ocorrem em locais públicos (57%). É na rua, na via pública, que tiveram lugar mais de 2/3 das agressões, geralmente em locais próximos às casas de culto dessas religiões. O transporte público também é apontado como um local em que os adeptos das religiões de matrizes africanas são discriminados, geralmente quando se encontram parados por conta dos preceitos religiosos.

REGO, L. F.; FONSECA, D. P. R.; GIACOMINI, S. M. Cartografia social de terreiros no Rio de Janeiro Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.

As práticas descritas no texto são incompatíveis com a dinâmica de uma sociedade laica e democrática porque

A) estimulam os rituais sincretísticos
B) restringem a liberdade de credo
C) falseiam os dogmas teológicos
D) promovem a diversidade de etnias
E) asseguram as expressões multiculturais

2) (ENEM/2020/2ª Aplicação)

Em escala, o negro é o negro retinto, o mulato já é o pardo e como tal meio branco, e se a pele é um pouco mais clara, já passa a incorporar a comunidade branca. A forma desse racismo no Brasil decorre de uma situação em que a mestiçagem não é punida, mas louvada. Com efeito, as uniões inter-raciais, aqui, nunca foram tidas como crime ou pecado. Nós surgimos, efetivamente, do cruzamento de uns poucos brancos com multidões de mulheres índias e negras.

PIBEIRO, D. O povo brasileiro: formação e sentido do Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 2004 (adaptado).

Considerando o argumento apresentado, a discriminação racial no Brasil tem como origem:

A) identidades regionais
B) segregação oficial
C) status ocupacional
D) vínculos matrimoniais
E) traços fenotípicos

3) (ENEM/2017)

TEXTO I

Frantz Fanon publicou pela primeira vez, em 1952, seu estudo sobre colonialismo e racismo, *Pele negra, máscaras brancas*. Ao dizer que "para o negro, há somente um destino" e que esse destino é branco, Fanon revelou que as aspirações de muitos povos colonizados foram formadas pelo pensamento colonial predominante.

BUCKINGHAM, W. et al. O livro da filosofia. São Paulo: Globo, 2011 (adaptado).

TEXTO II

Meu que não quisermos cobrar desses estabelecimentos (salões de beleza) uma eficácia política nos moldes tradicionais da militância, uma vez que são estabelecimentos comerciais e não entidades do movimento negro, o fato é que, ao se autodenominarem "étnicos" e se apropriarem como divulgadores de uma autoimagem positiva do negro em uma sociedade racista, os salões se colocam no cerne de uma luta política e ideológica.

GOMES, N. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Disponível em: <http://www.licenci.ufpb.br>. Acesso em: 13 fev. 2013.

Fonte: Produção da equipe de Sociologia do Pré-vestibular do PROEJAICAp-UERJ.

Por fim, cabe destacar que a inserção de questões objetivas nos materiais de Sociologia contribui para a redução das desigualdades educacionais. Em especial, nos pré-vestibulares comunitários e populares, a oferta de atividades que simulam a realidade das provas permite que os alunos tenham acesso a uma preparação de qualidade, próxima à oferecida em grandes cursinhos privados. Assim, tais materiais cumprem a dupla

função de apoiar o aprendizado da disciplina e ampliar as possibilidades de ingresso no Ensino Superior.

6. Outras Produções Didático-Pedagógicas da Equipe de Sociologia no Pré-Vestibular

Retomando a Semana de Formação do Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (PROEJAICAp-UERJ), realizada em dezembro de 2024, a equipe de Sociologia do Pré-vestibular realizou no dia 04/12/24, uma segunda atividade, um minicurso intitulado *Raízes e vozes: explorando as palavras afro-brasileiras*, conduzido pelos bolsistas Priscila Cristina Simões Ribas e Túlio José da Silva Tavares. Abaixo, imagem desta ação.

Imagem 8: Minicurso “Raízes e vozes: explorando as palavras afro-brasileiras”



Fonte: Equipe de Sociologia do Pré-vestibular do PROEJAICAp-UERJ.

O minicurso, realizado presencialmente, teve por objetivo valorizar a presença africana e afro-brasileira na formação da língua e da identidade nacional. Ao trabalhar palavras de origem africana incorporadas ao português, promoveu o resgate histórico de uma herança cultural frequentemente invisibilizada e, ao mesmo tempo, contribuiu para a desconstrução de preconceitos

linguísticos. Essa abordagem fortalece a compreensão da riqueza e da legitimidade das contribuições africanas para a cultura brasileira, estimulando uma visão mais crítica e inclusiva.

Além disso, a proposta do minicurso dialoga diretamente com a Lei n. 10.639/2003 (Brasil, 2003), que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Constitui-se como uma prática pedagógica que promove o reconhecimento da diversidade étnico-racial e reforça a luta antirracista no ambiente educacional e social, caracterizando-se por um exercício de memória, resistência e valorização das identidades afro-brasileiras.

Já no dia 20 de maio de 2024, levamos ao Pré-vestibular do PROEJAICAp-UERJ, o Professor de Ciência Política Fernando Fontainha, do IESP/UERJ, para uma aula sobre o sistema de justiça brasileiro. A atividade foi fruto da parceria entre o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Sociais (LEPECS/Cap-UERJ), coordenado pelo Prof. Wallace Ferreira, e o IESP/UERJ. A Imagem 9 mostra esta ação.

Imagem 9: Aula sobre o sistema de justiça brasileiro



Fonte: Equipe de Sociologia do Pré-vestibular do PROEJAICAp-UERJ.

Esta aula foi relevante ao cumprir uma dupla função. Por um lado, ampliou o repertório de conteúdos sociopolíticos

fundamentais para as provas do ENEM e da UERJ, onde os temas ligados à estrutura do Estado, à divisão de poderes e ao funcionamento das instituições apareceram de forma recorrente. De outro, possibilitou que estudantes que, muitas vezes, não tiveram acesso sistemático a uma formação em Ciências Humanas pudessem compreender de maneira crítica como se organiza e opera o sistema de justiça brasileiro, reconhecendo a relação entre o funcionamento das instituições e a vida cotidiana da população.

Além disso, percebemos que a presença de um professor convidado do IESP/UERJ fortalece o vínculo entre a universidade e o pré-vestibular, tornando o espaço formativo mais dinâmico e inserido em redes acadêmicas de alto nível. Essa experiência contribui para reduzir distâncias simbólicas entre os estudantes do pré-vestibular e o ambiente universitário, mostrando que eles podem ocupar esse espaço e se beneficiar do diálogo com pesquisadores. Nesse sentido, a aula não apenas forneceu conteúdos úteis para o vestibular, mas também atuou como um exercício de cidadania crítica e de valorização do próprio percurso de formação dos estudantes.

Considerações finais

As experiências relatadas ao longo deste trabalho evidenciam que a presença da Sociologia no Pré-vestibular do PROEJAICAp-UERJ tem cumprido um papel estratégico não apenas na preparação dos estudantes para o ENEM e o vestibular da UERJ, mas também na formação crítica de sujeitos capazes de interpretar, questionar e intervir na realidade social. Ao articular conteúdos clássicos da disciplina com debates contemporâneos e com a vivência dos estudantes, o curso tem se mostrado um espaço fértil de produção de conhecimento e de fortalecimento da cidadania, bases deste programa.

A construção de materiais didáticos, a realização de minicursos e a parceria com pesquisadores da universidade ampliaram as possibilidades pedagógicas, aproximando os

estudantes da cultura acadêmica e reforçando o caráter emancipador da educação. Nesse sentido, a Sociologia no Pré-vestibular não se limita a ser um recurso instrumental para o desempenho em exames, mas se constitui como um meio de resistência e valorização de trajetórias individuais e coletivas, reafirmando o compromisso do PROEJAICAp-UERJ com uma educação pública, crítica e transformadora.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

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.

FERREIRA, W.; ALVADIA FILHO, A.; MATOS, W. H. C. Sociologia nas redações do ENEM e uma educação voltada aos direitos humanos. **Anais do VI CONEDU**, Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA11_ID10332_15082019071234.pdf. Acesso em: 24 set. 2025.

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

MILLS, C. W. **A Imaginação Sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975. (obra original publicada em 1959).

ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA CONSTRUÇÃO NA EXPECTATIVA DO DE VIR¹

Guilherme Nogueira de Souza

Introdução

Em 01 de abril de 2022 – data de aniversário de 65 anos do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp) –, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), através do Gabinete da Reitoria, expediu o Ato Executivo de Decisão Administrativa (AEDA) 040/2022. Nesta AEDA, o ex-Reitor Mário Sérgio Alves Carneiro criava o Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PROEJAICAp-UERJ).

Os objetivos do Programa seriam:

- a) compreender a educação de pessoas jovens, adultas e idosas no âmbito do ensino da educação básica como direito público subjetivo; b) compreender a dimensão de formação humana em todas as suas dimensões, necessária à oferta de educação para pessoas jovens, adultas e idosas que tiveram, em algum momento da vida, os acessos aos saberes escolares negados ou interditados, pelas mais diversas condições ou situação de vida; c) promover ações de integração social entre a comunidade do CAp-Uerj e as comunidades que se situam no seu entorno; d) compreender a perspectiva de currículo integrado a ser desenvolvido pelo PROEJAICAp-Uerj como potencializador da valorização dos saberes dos educandos, bem como sua articulação com as práticas sociais necessárias à ampliação das formas de inserção ou de aperfeiçoamento dos educandos nos diferentes contextos societários; e) compreender a centralidade do trabalho para jovens, adultos e idosos que ingressam ou retornam em espaços educativos de oferta de EJA, considerando as práticas

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526524916165185>

sociais, culturais, humanas em todas as suas dimensões; f) considerar que o conhecimento se constrói a partir da valorização dos saberes de cada educando, por meio de suas culturas compartilhadas, da curiosidade do descobrir e do fazer-se e mediadas pela ação docente; g) potencializar que a educação para pessoas jovens, adultas e idosas, seja por meio dos Ensinos Fundamental e Médio, seja por meio de curso de pré-vestibular comunitário se ancore no desenvolvimento de conhecimentos que valorizem a educação para a vida cotidiana e para a vida profissional, uma vez que os educandos são, por essência jovens, adultos e idosos trabalhadores. h) possibilitar campos de estágios curriculares para os estudantes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, AEDA 040/2020).

Como se pode observar, o Programa nasceu a partir de uma decisão formal particular da Administração Central da universidade, em articulação com agentes da unidade acadêmica envolvida, sem que tenha seguido os trâmites previstos para a criação de uma modalidade de ensino. Segundo a Art. 11º do Estatuto da UERJ (ALERJ, Decreto nº 6.465/1982) e a Deliberação 02/2008, cabe ao Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CSEPE) a criação de cursos e modalidades no âmbito da universidade, como pode-se depreender da leitura da normativa a seguir:

Art. 11 - Cabe ao CSEPE o estabelecimento de diretrizes, supervisão e coordenação técnico-pedagógicas das atividades universitárias pertinentes ao ensino, à pesquisa e à extensão, em atendimento aos fins precípuos da UERJ. § 1º - No exercício de suas atribuições, o CSEPE atende ao planejamento administrativo da UERJ e, respeitada a competência própria dos demais órgãos superiores, delibera sobre: a) ordenação e integração do ensino, da pesquisa e da extensão; b) funcionamento dos Cursos de Graduação e criação de novos cursos [...] (UERJ, Deliberação 02/2008).

Esta estratégia de construção do Programa se deveu ao fato do PROEJAICap ter sido concebido como projeto-piloto, visando a construção posterior uma modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos, no turno da noite, através do percurso administrativo adequado. Este caráter de transitoriedade do Programa pode ser observado no Art. 14º da AEDA 040/2022, que

diz: “O PROEJAICAp-Uerj tem duração inicial de dois anos ou até a implantação da modalidade Educação de Jovens e Adultos no CAP-Uerj, podendo, se for o caso, ser prorrogado por igual período”. É neste contexto de construção com vistas ao porvir que o projeto pedagógico de ensino de Sociologia para o Ensino Médio foi concebido, possibilitando, por um lado, o atendimento ao público do Programa e, por outro, possibilitando uma reflexão sobre o projeto de modalidade a ser construído como resultado esperado do PROEJAICAp.

Para tanto, antes de adentrar numa discussão sobre o projeto educacional voltado para o Ensino de Sociologia na EJA é importante observar duas construções anteriores que deram lastro ao programa: uma concepção sobre a Educação de Jovens e Adultos; e um mapeamento preliminar, o perfil potencial dos estudantes a serem atendidos pelo Programa. Após essas discussões preliminares, adentra-se nas reflexões sobre a proposta construída visando a construção da modalidade de ensino.

1. Uma Perspectiva Sobre a Educação de Jovens e Adultos

A EJA, segundo a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Brasil, Lei n.º 9.394/96), está destinada àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de 7 a 17 anos. Nesta concepção, a EJA deve ser oferecida em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho do cidadão (Mec, 2002). A LDB, portanto, dá corpo às determinações constitucionais quanto à oferta de educação formal como direito do cidadão e dever do Estado. Pode-se observar que a Constituição de 1988, no Art. 208º, estabelece a obrigatoriedade da oferta do Ensino Fundamental tanto na modalidade regular quanto na modalidade de Educação De Jovens e Adultos, assim como prevê a progressiva universalização da oferta do Ensino Médio.

Apesar da previsão legal, a consolidação da EJA tem sido marcada pela precariedade na sua implementação no que tange aos espaços de ensino, aos materiais didáticos e à inserção qualificada de docentes. Essa política ainda tem enfrentado, sob diferentes argumentos, o fechamento dos espaços de ensino, a transferência do ensino para modalidade remota e crescente prevalência de exames niveladores a despeito de uma oferta de ensino regular. A precariedade histórica da EJA se apresenta, inclusive, no texto original da LDB, uma vez que apenas dois artigos são voltados para a regulamentação do ensino de jovens e adultos. Enquanto o Art. 37º versa sobre a educação escolar pública aos jovens e adultos e confere à EJA, a concepção de modalidade da Educação Básica, remodelando o campo e o afastando da ideia de ensino supletivo que preponderou durante a ditadura civil-militar, o Art. 38º regulamenta os exames compensatórios, reduzindo as idades mínimas para o acesso a um mecanismo acelerado de conclusão da Educação Básica. O foco da LDB está nos Ensinos Fundamental e Médio de oferta regular, para crianças e adolescentes, prioritariamente, mesmo que o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 tenha reconhecido a EJA como uma modalidade de ensino da Educação Básica.

As políticas públicas voltadas para educação de trabalhadores idosos e grupos de maior vulnerabilidade social enfrentam muitos desafios, dentre eles, a falta de profissionais com formação específica para essa modalidade e a escassez de pesquisas para fundamentar o trabalho docente. Muitas iniciativas têm esbarrado em amadorismos ou em transposições do ensino regular para o de jovens e adultos. Elementos da precariedade já apontados acima. Mesmo políticas articuladas em âmbito nacional, como o Programa de Integração da Educação Básica à Educação Profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos – Proeja –, desenvolvido pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foram marcadas pela ausência de políticas sustentáveis de formação de quadros para atuação na modalidade de ensino (Musial; Araújo, 2022).

A EJA tem historicamente se estruturado como política educacional voltada aos trabalhadores que, na sua infância, não tiveram acesso às oportunidades de ensino ou que tenham evadido antes de conclusão das etapas da Educação Básica. Assim sendo, a categoria trabalho é central para pensar a EJA uma vez que atende trabalhadores na ativa ou aposentados de maneira prioritária. Alves (2020), entretanto, aponta os riscos de reduzir a EJA ao treinamento para o mundo do trabalho. Antes é necessário que a educação aponte para o desenvolvimento de capacidades para a leitura autônoma do mundo. Nesse sentido, se apropria da pedagogia crítica de Paulo Freire, concebendo a EJA como parte de “um processo dialético de produção do conhecimento que parte do dado empírico (concreto real), que é teorizado (apropriado pelo pensamento abstrato) e chega ao concreto (real concreto ou real criticado) para, então, transformá-lo” (Saviani, 2013 *apud* Alves, 2020, p. 158).

Ao mesmo tempo que aponta os riscos de reduzir a EJA a mera instrumentalização para o trabalho, Alves (2020) reconhece que o retorno aos bancos escolares de parte significativa do público atendido pela Educação de Jovens e Adultos tem como perspectiva a melhor inserção no mercado de trabalho. Este reconhecimento aponta para a dualidade e os desafios de não reduzir a modalidade a mero espaço de treinamento e, ao mesmo tempo, dar atenção e vazão às demandas motivadoras dos estudantes para ocupar aquele espaço.

A referida dualidade aparece como parte estruturante do Parecer CNE/CEB nº11/2000, ao definir as principais funções da Educação de Jovens e Adultos, que são: a função reparadora - no sentido de restauração de um direito negado; a função equalizadora – de forma a colocar as pessoas num lugar de igualdade e reconhecendo o outro como igual em direitos, na sua especificidade de condição; e a função qualificadora – a qual é “um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a

igualdade, e a diversidade” (Brasil, 2000), que entende as muitas dimensões do humano.

Assim a EJA assume uma função ampla e complexa em termos de perspectiva e de impacto, sendo uma modalidade da Educação Básica com três funções articuladas e igualmente importante para construção de uma sociedade democrática. Como aponta Arroyo, os princípios e as concepções que deram origem à educação popular nos anos 50/60 “[...] continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perdem sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente” (2001, p. 11). Apesar das fragilidades, das contradições, das intermitências e dos desafios colocados pelas demandas do tempo presente, a EJA remonta a um sonho radical de construção de acesso democrático à educação e a reformulação de uma ordem social marcada pela exclusão.

2. Uma Reflexão Preliminar sobre o Público Potencial do PROEJAICAP

A EJA pode ser entendida como um conjunto de processos de ensino-aprendizagens, formais ou não formais, idealmente voltado às populações jovens, adultas e idosas de uma determinada localidade (Santos, 2018). Esta modalidade de ensino teve diferentes papéis ao longo da história educacional e social do século XX, mas geralmente ocupou o lugar de possibilitar acesso educacional a uma população que não vivenciou a contento a experiência escolar na infância e adolescência. Nesta experiência educativa opera-se com a perspectiva de desenvolvimento de capacidades variadas, enriquecimento dos conhecimentos prévios, formação cidadã para exercício pleno da democracia, aprimoramento das competências técnicas ou profissionais e eventual reorientação educativa voltada aos anseios de uma população que, por motivos diversos, não teve acesso ao ensino básico na idade mais recorrente. Em linhas gerais, a modalidade

de ensino está destinada a garantir os direitos educativos à população com 15 anos ou mais que não teve acesso ou interrompeu estudos antes de concluir a educação básica, não sendo assentada, portanto, em critérios etários ou geracionais para o acesso a política pública, mas nas condições de precariedade socioeconômica, cultural e educacional da parcela da população.

Nesse sentido, torna-se importante tentar mapear os desafios educacionais que marcam o país, com foco – quando possível – no Rio de Janeiro, uma vez que a atuação do PROEJAICAP se dá fortemente concentrada na população da capital e da região metropolitana. Os dados presentes abaixo, articulados com os dados nacionais, versam sobre o estado do Rio de Janeiro e, tento em vista, as desigualdades regionais e diversidades internas, podem variar dentre os municípios. Ainda assim, os dados possibilitam ter um panorama dos desafios para o poder público e para a sociedade civil no enfrentamento dos desajustes educacionais em uma sociedade estruturalmente desigual, marcada pela reificação das opressões de classe, raça e gênero, como se verá nos dados abaixo.

O estado do Rio de Janeiro possui população estimada em mais de 17 milhões de pessoas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)². Dessa população, 3,5 milhão de pessoas estão matriculadas nas redes públicas e privadas de ensino, com a primeira tendo 70% das matrículas ativas. No que tange a cobertura educacional, 96,4% das crianças e adolescentes, entre 06 e 14 anos de idade, estão matriculadas nos sistemas escolares. Essa quase universalização do Ensino Fundamental oculta, no entanto, alguns desafios: o mais importante deles no que tange a EJA é a crescente distorção idade-série. Essa defasagem é 15% nos iniciais do Ensino Fundamental, passa para 28% nos anos finais do Ensino Fundamental e marca 35% no

² Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj.html>.

ensino médio³. Observando somente as redes públicas de ensino, a situação da defasagem ainda se amplia, especialmente no Ensino Médio, chegando a 41%. Os dados acima são relevantes porque a crescente defasagem tende a ampliar a evasão e, ao mesmo tempo, formar um dos perfis que acessa voluntária ou involuntariamente a Educação de Jovens e Adultos.

A quase universalização do Ensino Fundamental, especialmente dos anos iniciais, contrasta com o declínio das matrículas a partir dos 15 anos de idade, o que faz com que a cobertura escolar no Rio de Janeiro seja de aproximadamente 79% de adolescentes e jovens entre 15 e 17 anos de idade. A evasão escolar é um fenômeno multicausal, fortemente articulado com marcadores sociais da diferença e da desigualdade. E, por este motivo, observar a distorção idade-série e a evasão escolar, aliado ao mapeamento da população adulta e idosa analfabeta ou semianalfabeta.

Ao mesmo tempo que 21% dos adolescentes estão fora das salas de aula do Ensino Médio, esse nível educacional apresenta a defasagem mais elevada dentre os níveis da Educação Básica, o que amplia a população em potencial da EJA uma vez que, como dito anteriormente, há uma relação intrínseca entre defasagem e evasão, sendo os dois fenômenos parte importante dos desafios educacionais para realização do direito à educação consagrado na Constituição de 1988. O tamanho potencial do desafio está expresso no fato de que, no Rio de Janeiro, de cada 100 alunos que acessam o Ensino Fundamental, apenas 67 concluem o Ensino Médio até os 19 anos de idade.

Sem dados consolidados e atuais específicos do Rio de Janeiro, podemos recorrer aos dados nacionais para mapear o tamanho do desafio que se coloca para garantir o direito à educação. Segundo a Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar

³ Dados do Anuário da Educação Básica 2021. Disponíveis em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/estados-rio-de-janeiro.html>.

Contínua (PNAD-C)⁴ divulgada em meados de 2020, 10 milhões de pessoas, entre 14 e 29 anos de idade, não completaram a Educação Básica, 20% da população total nessa faixa etária. Os dados da PNAD-C ainda apontam que a evasão tem forte marcador de cor/raça, uma vez que pretos e pardos representam 71% do total. Outra expressão desta desigualdade por cor é o fato de que na população com 25 anos ou mais, 51% dos brancos concluíram o Ensino Médio enquanto dentre os negros, apenas 41% concluíram essa etapa de ensino.

Há uma diferença de gênero também significativa no que diz respeito a evasão escolar na população de 14 a 29 anos. Os homens representam 58% dessa população evadida enquanto as mulheres representam 42%. Os homens evadem majoritariamente em função da inserção no mundo do trabalho, mais da metade dos casos teve esta motivação. Já os motivos da evasão feminina são mais diversos, sendo inserção no mercado de trabalho, gravidez e afazeres domésticos os principais deles.

Ainda observando dados nacionais, a PNAD-C demonstrou que a taxa de analfabetismo vem se reduzindo, tendo passado 7,2% em 2016 e para 6,6% 2019, um total de 11 milhões. Sobe, no entanto, para 7,9% entre as pessoas de 25 anos ou mais, 11,1% na faixa a partir de 40 anos e 18% para quem tem 60 anos ou acima. Entre as regiões, varia de 3,3% (Sudeste e Sul) a 13,9% (Nordeste).

Segundo dados do Censo Escolar 2020, a EJA tem recebido um contingente crescente de estudantes oriundos do ensino regular. Entre 2018 e 2019, aproximadamente 300 mil alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e 200 mil do Ensino Médio migraram para a EJA⁵. São alunos com histórico de retenção e que buscam meios para conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio. O mesmo Censo apontou uma diferença significativa na mediana de idade por nível escolar nas matrículas da EJA: 42 anos para os

⁴ Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf.

⁵ Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf.

matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental; 20 anos para os matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental; e 23 anos para os matriculados no Ensino Médio. Essa diferença aponta para dois perfis distintos de estudantes da EJA. De um lado, uma geração mais velha em busca de letramento, parte do contingente de milhões de analfabetos ou de uma geração que não teve a oportunidade de concluir o ensino fundamental, majoritariamente uma geração anterior à universalização desse nível de ensino. Por outro, uma geração mais jovem, marcada pela ampliação dos serviços educacionais a partir, especialmente, da LDB de 1996, mas que evadiu ou foi afetada por sucessivas retenções, alterando a relação idade-série.

Segundo pesquisa realizada pela Rede Nacional de Pessoas Trans do Brasil, 82% das pessoas travestis e transexuais abandonam o Ensino Médio entre os 14 e os 18 anos⁶. Nenhum outro grupo populacional apresenta condições tão desfavoráveis à permanência no ambiente educacional no país. Dados da pesquisa “Juventudes na Escola, Sentidos e Buscas: Por que frequentam?”⁷, coordenada por Miriam Abramovay, apontam que o tempo médio de permanência de uma pessoa trans nos bancos escolares é quatro anos. As causas da evasão são múltiplas, mas a discriminação nas relações intraclasse e na relação com os docentes ocupa lugar central dentre os desafios sociais que as instituições escolares possuem condições de enfrentar. Segundo Abramovay, 19,3% dos alunos de escola pública não gostariam de ter um colega de classe travesti, homossexual, transexual ou transgênero.

A EJA tem a potencialidade de estender o direito à educação a uma população cujo acesso foi negado por motivos diversos. Esta população é constituída por grupos marcados pelas desigualdades estruturais, cujo exercício pleno da cidadania

⁶ Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/estacao-plural/2018/01/visibilidade-trans-luta-pela-vida-e-cidadania-das-pessoas-trans>

⁷ Disponível em: https://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf

esbarra nas limitações que a ausência de acesso à escolarização adequada impõe em uma sociedade de classes, assentada no racismo estrutural e na discriminação por gênero e sexualidade.

3. O Projeto Pedagógico de Ensino de Sociologia

Tendo em vista os dados acima, o projeto pedagógico de ensino de Sociologia para o Ensino Médio foi construído a partir e em diálogo com o documento interno “PROEJAICAP-UERJ: Concepções e Orientações Curriculares – 2022”. Este documento norteia a elaboração do conjunto dos programas disciplinares, centralizando na categoria *trabalho*, o eixo de toda construção didático-pedagógica, como pode ser visto da página 10 do referido documento:

O trabalho se constitui como princípio educativo e principal eixo temático a ser trabalhado por todos os anos/ciclos/formas de organização da Educação de Jovens e Adultos e do Pré-Vestibular Comunitário do CAP-Uerj. Como forma de abordar o trabalho de forma mais ampliada e em diálogo com as demandas, urgências e emergências do Século XXI, fundamentamos as concepções pedagógicas nos seguintes eixos que, em diálogo com o trabalho, complementam a perspectiva de uma organização curricular que pense a educação e os processos de escolarização como potencial projeto de vida: Trabalho e Sociedade, Trabalho e Meio Ambiente, Trabalho e Tecnologias, Trabalho e Saúde, Trabalho e Culturas.

Partindo da categoria trabalho, o objetivo geral do programa pedagógico de ensino da Sociologia para jovens, adultos e idosos foi possibilitar o desenvolvimento de um estranhamento do mundo (Da Matta, 1997), convidando o estudante, a partir do seu próprio repertório social e histórico, a estranhar o que lhe é familiar e a desnaturalizar aquilo que o processo de socialização tornou como segunda natureza (Geertz, 1997). Este exercício do estranhamento, enquanto uma estratégia metodológica que implica o “distanciamento moral e cultural” (Diniz, 2001, p.58), é um artefato pedagógico a ser produzido com os estudantes no

intuito de gerar sobre si e sobre o outro uma percepção de que ambos estão inseridos no interior de uma estrutura social e cultural, uma estrutura vivenciada de maneira particular por cada indivíduo ou grupo. Nesse sentido, o grande desafio político-metodológico do ensino de Sociologia é também seu principal objetivo: conectar a biografia à estrutura, o sujeito particular ao processo coletivo. O ensino de Sociologia é exitoso à medida que os estudantes conseguem observar a sua biografia e a biografia das demais pessoas como parte de processos mais complexos que vão além da mera vontade do sujeito, sem anular, entretanto, a existência particular de cada um. A percepção da dialética indivíduo-sociedade é o grande objetivo formativo do ensino de Sociologia na EJA.

O intuito de desestabilizar para reconstruir em conjunto, de maneira partilhada, precisa ser acompanhado de um segundo objetivo político-pedagógico central: reconhecer no outro, no diferente, na alteridade, a humanidade particular, submetida a outros processos de formação, igualmente sociais e históricos como aqueles que formaram e forjam cotidianamente a perspectiva de vida do sujeito, do “eu”. Articulado ao primeiro objetivo central, o ensino de Sociologia precisa ser propositivo e formativa no intuito de ampliar o olhar sobre o “outro”, suas demandas, suas perspectivas de vida e de mundo.

Assim sendo, para a realizar do exposto acima, os objetivos específicos do ensino de Sociologia no PROEJAICAp foram articulados no entorno dos seguintes pontos:

- Objetivamos um processo de ensino-aprendizagem que habilite os estudantes a integrar seus saberes prévios com os conceitos formais da Sociologia, capacitando-os a compreender e intervir de forma mais eficaz na sociedade.

- Buscamos construir coletivamente uma visão do social que expanda sua atuação cidadã, aliando o conhecimento de direitos e deveres à prática democrática.

- Almejamos que reconheçam e valorizem a diversidade cultural brasileira, respeitando as diferenças de gênero,

sexualidade, geração, raça e credo, promovendo a não discriminação através da compreensão respeitosa do outro.

- Propomos uma reflexão sobre a estrutura do mundo do trabalho, essencial para muitos jovens e adultos da EJA, auxiliando na análise dos processos sociais que geram oportunidades e desigualdades.

- Visamos ampliar seu repertório cultural e a apropriação da linguagem e lógica formais, abrindo novas perspectivas de inserção ou progressão no mercado de trabalho.

Tendo em vista as definições estruturantes da AEDA 040/2022 quanto à temporalidade da EJA para o ensino médio, o projeto pedagógico para o ensino de Sociologia esteve assentado em três eixos temáticos articulados com os objetivos listados acima:

- Eixo 1 – Cultura, diversidade cultural e sociedade. Este eixo tem por objetivo construir com os estudantes uma perspectiva que permita olhar a si e olhar ao outro como sujeitos legitimamente diversos no mundo, apontando para multiplicidade das formas de existir como parte de processos culturais e sociais. Em termos de formação escolar, pretende-se trabalhar com os conceitos de cultura, relativismo cultural, diversidade, estrutura social, e socialização. Em termos de formação para vida, pretende-se contribuir para autoestima dos estudantes ao mesmo tempo fomenta-se o enfrentamento aos processos de discriminação por classe, cor/raça/etnia, gênero e orientação sexual.

- Eixo 2 – Capitalismo, mundo do trabalho no Brasil e desigualdades sociais. Este eixo tem por objetivo construir, a partir das experiências laborais dos estudantes, uma percepção das relações de produção na sociedade capitalista, especialmente no contexto brasileiro contemporâneo, apontando para as formas de produção e reprodução das desigualdades econômicas e sociais. Os objetivos de formação escolar perpassam pela produção da percepção de si, enquanto trabalhador, numa determinada ordem social, apontando a centralidade do trabalho para a produção da riqueza. Visando a experiência vivencial, o eixo pretende contribuir para reforçar a importância da

construção coletiva dos direitos trabalhistas e previdenciários, apontando os impactos potenciais das reformas do Estado no que tange ao mundo do trabalho e a vida pessoal do trabalhador.

- Eixo 3 – Estado brasileiro, cidadania e direitos. Por fim, neste terceiro eixo pretende-se auxiliar o estudante a se perceber como parte ativa de uma comunidade política e, portanto, um sujeito detentor de direitos e obrigações para com essa comunidade. Assim sendo, é importante trabalhar com conceitos como Estado, democracia, cidadania e direitos políticos, civis e sociais. Esses conceitos precisam ser traduzidos e articulados com experiências concretas, inclusive em termos de violação por parte de agentes privados e estatais. A intencionalidade é construir uma percepção de si como sujeito de direito, produto de processos históricos, e qualificar para a percepção das eventuais violações de direito vivenciadas pelo sujeito ou sua comunidade.

A Educação de Jovens e Adultos, apesar de compor estratégia de formação para educação básica, demanda dos professores uma perspectiva diferenciada da avaliação. A educação para trabalhadores, idosos e outros grupos sociais vulneráveis demanda abordagem centrada nas especificidades sociais e educacionais dos sujeitos. Deste modo, a EJA também deve ter um modelo de avaliação próprio que não pode ser comparado ao modelo avaliativo do ensino regular. Dialogando com Hoffmann (1991), as atividades avaliativas na EJA devem seguir no sentido de considerar o que o estudante sabe e as aprendizagens e descobertas por eles no decorrer do processo de ensino. A observação quanto ao comprometimento com o processo e o desenvolvimento do estudante nas atividades propostas possibilitam que o professor conheça as diferentes hipóteses e formas de construção de seus conhecimentos. Nesta mesma direção, Esteban (2001) acredita que,

A reflexão sobre o conhecimento na ação conduz o sujeito à indagação sobre sua atuação, criando condições favoráveis à transformação da situação, iluminando aspectos não observados e possibilitando a percepção

dos fatos desde novas perspectivas em que se considerem os dilemas e oposições presentes na prática real (p. 80).

Assim sendo, as estratégias de avaliação, acompanhamento e monitoramento devem estar assentadas na observação direta do desenvolvimento do estudante, atentando para o comprometimento na execução das propostas mais do que efetivamente na quantificação dos produtos entregues. Ao mesmo tempo que se deve ponderar a frequência aos encontros. A centralidade do acompanhamento está na interação e no comprometimento dos estudantes, entendendo que a educação para os trabalhadores e grupos sociais excluídos do ensino regular precisa incorporar os desafios estruturais mais do que qualquer outro modal de ensino.

O efetivo atendimento aos estudantes da EJA se deu com a participação ativa, qualificada e indispensável de estudantes de graduação, dos diferentes campos disciplinares, enquanto bolsistas de Iniciação à Docência. Escolhidos a partir de seleção pública, os licenciandos, sob supervisão de seus coordenadores, foram a espinha dorsal do desenvolvimento do projeto-piloto. No caso do Ensino de Sociologia para o Ensino Médio⁸, os licenciandos atuaram em todo o processo de atendimento, formando e sendo formados ao mesmo tempo, atuando desde a construção do projeto do programa até nos processos de avaliação.

Considerações finais

O PROEJAICAp-UERJ, assim como o projeto pedagógico e o desenvolvimento do conjunto de suas áreas disciplinares, desenvolveu-se sob uma dupla perspectiva. Por um lado, atende-

⁸ A coordenação de Ensino de Sociologia para o Ensino Médio no PROEJAICAP-UERJ foi constituída por este autor e por uma equipe de estudantes de graduação em Ciências Sociais, a saber: Hyldalice de Andrade Marques; Israel Mendes Melo; João Pedro Alves da Silva Ferreira; João Matias da Silva; e Laryssa Kethellen Paiva da Silva.

se a comunidade externa, ofertando educação de qualidade, adentrando numa modalidade educacional historicamente voltada às classes trabalhadoras e aos setores populares como é o caso da EJA. Por outro, a criação de espaços educacionais voltados para jovens, adultos e idosos, via EJA ou pré-vestibular comunitário vem atender a um desafio na formação de professores da UERJ, tanto ao possibilitar a inserção de estudantes de graduação no Programa com bolsas de Iniciação à Docência (ID) quanto na perspectiva de consolidação de um campo noturno de estágio acadêmico obrigatório aos licenciandos quando da criação da modalidade de ensino.

Como apontado por Locatelli e Diniz-Pereira (2019), o perfil do estudante da licenciatura se alterou nos últimos anos, sendo hoje majoritariamente constituído por sujeitos de classes populares, filhos da classe trabalhadora. Não raramente o primeiro de sua família a acessar o Ensino Superior. Esse novo público tem demandas particulares em termos de permanência no ambiente universitário. E uma maior urgência na conclusão do curso não somente em função das expectativas de ganhos salariais maiores, mas também porque frequentemente a permanência na universidade está atrelada a algum suporte familiar ou comunitário para a vida cotidiana diante das fragilidades estruturais das políticas universitárias para as classes trabalhadoras.

No caso da UERJ, a formação de professores tem como estruturante a participação do CAp nos diferentes cursos de licenciatura sediados no *campus* Maracanã. Isso garante a universidade maior controle da qualidade formativa ofertada aos licenciandos. Ao mesmo tempo que isto representa um gargalo para a formação uma vez que maioria dos licenciandos, com este novo perfil, precisa trabalhar para se manter na universidade, acessando a universidade já no turno da noite ou migrando para o turno da noite. E aqui reside o desafio: o CAp não possui nenhuma modalidade de ensino noturna que possa abarcar estes estudantes, fornecendo campo de estágio e prática de ensino.

A consolidação da EJA no CAP, portanto, possibilitaria a universidade ampliar seu escopo de ação e qualificar o atendimento às classes trabalhadoras direta e indiretamente. É neste sentido que o PROEJACAICap e sua consolidação como modalidade possibilitaria a efetivação de direitos, tanto dos estudantes atendidos pela EJA quanto dos licenciandos trabalhadores que necessitam de campo de estágio noturno para a conclusão do seu curso de graduação.

O projeto didático-pedagógico desenvolvido para o ensino de Sociologia no âmbito do Programa teve por objetivo atender aos estudantes da EJA ao mesmo tempo que possibilitava uma contribuição para as etapas na criação da modalidade regular de Educação de Jovens e Adultos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A perspectiva foi a de garantir que o projeto-piloto dê contribuições decisivas e experimentadas para o desenvolvimento de uma matriz curricular adequada à formação de estudantes trabalhadores, sejam eles alunos da Educação Básica, sejam eles estudantes de graduação em processo de formação.

Referências

ABRAMOVAY, M. *et al.* (coord.) **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015.

ALVES, T. Currículo Integrado na Modalidade EJA: A Pedagogia de Projetos no Proeja. **Contexto & Educação**. Ano 35, nº 112. set./dez. 2020.

ARROYO, M. G. *A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão*. **Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos**. n. 11, São Paulo, abr. 2001, p. 9-20.

ARROYO, M. G. *Formar educadoras e educadores de jovens e adultos*. In: **Seminário Nacional sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 17-32.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj.html>. Acesso em: 04 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Informativo Educação 2019 – PNAD Contínua**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 04 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2020**: Divulgação dos resultados. Publicado em 29/01/2021. Disponível em https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 04 abr. 2025

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: 2º Segmento do Ensino Fundamental (5º à 8º série)**. Brasília: SEF, 2002. Vol. 2 e 3.

DA MATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DINIZ, D. Valores universais e direitos culturais. *In*: NOVAES, R. (org.). **Direitos humanos**: temas e perspectivas. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GEERTZ, C. Do ponto de vista dos nativos: a natureza do entendimento antropológico. *In*: **O Saber Local**: novos ensaios em Antropologia interpretativa. Petrópolis, Vozes: 1997.

GOMES JÚNIOR, E. **O ensino da sociologia na educação de jovens e adultos**: um estudo em duas escolas da rede estadual de educação de minas gerais. 2017. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

HADDAD, S. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. *In*: HADDAD, S. (Coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

HOFFMANN, J. Avaliação: Mito e desafio – Uma perspectiva construtivista. **Educação e realidade**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1991.

JULIÃO, E. F. **Os sujeitos da educação de jovens e adultos**: questões sobre a diversidade. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/elionaldo_juliao.pdf.

LIEDKE FILHO, E. D. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, nº 14, jul/dez 2005, p. 376-437.

LOCATELLI, C.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas o Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, 26(3), p. 225–243, 2019.

MUSIAL, G. B. S. *et al.* Educação de jovens e adultos: concepções, avaliações e políticas públicas no contexto do município de Salvador/BA. In: PAIVA, J. *et al.* **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019, p. 41-65.

MUSIAL, G. B. S. *et al.* Políticas Públicas de/para a Educação de Jovens e Adultos: um balanço de artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e82090, 2022.

RIO DE JANEIRO, Assembleia Legislativa, **Decreto nº 6.465/1982**. Aprova o Estatuto da Fundação Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ.

SANTOS, J. S. A. dos. A educação de jovens, adultos e idosos (EJAI) como política pública em Alagoas: perspectivas anunciadas para o trabalho docente. **Anais do Congresso Nacional de Educação**, Recife, 2018.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021)**. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/index.html>. Acesso em: 04 abr. 2025.

TV BRASIL. **Visibilidade Trans**: a luta pela vida e cidadania das pessoas trans. Publicado em 29/01/2018. Disponível em Visibilidade Trans: a luta pela vida e cidadania das pessoas trans Estação Plural TV Brasil Cidadania. Acesso em: 04 abr. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Ato Executivo de Decisão Administrativa – AEDA 040/REITORIA/2022**. Cria o Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj). 01 abr. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Deliberação 02/2008**. Aprova o Regimento do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

ZEITOUNE, R. R. **A educação de jovens e adultos da rede estadual do rio de janeiro**: uma análise dos livros didáticos de sociologia. 2017. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

A SOCIOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II DO PROEJAICA_p-UERJ: CRÍTICA À MERITOCRACIA, VALORIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E PRÁTICAS DECOLONIAIS¹

Rodrigo de Souza Pain
Adriely Paiva Parreira
José Antonio Abrahão Castillero
Valeria Cristina Almeida dos Reis

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo que busca assegurar o direito à educação para aqueles que, por diferentes razões, não puderam acessar ou concluir sua escolarização em tempo regular. Nesse contexto, a pedagogia de Paulo Freire exerce uma influência central, pois propõe uma abordagem educativa emancipadora e dialógica, que valoriza o saber prévio dos educandos e os incentiva a serem protagonistas de sua própria formação. Freire rompe com modelos tradicionais de ensino, que muitas vezes reproduzem estruturas de poder e opressão, e propõe uma educação voltada para a conscientização crítica, baseando-se no respeito às vivências e na construção coletiva do conhecimento.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a educação decolonial, que busca questionar e superar os legados históricos do colonialismo que ainda permeiam sistemas educacionais, como o eurocentrismo e a exclusão de saberes e culturas não ocidentais. Tanto Paulo Freire quanto os teóricos decoloniais entendem a

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526524916187206>

educação como um espaço de resistência, no qual é possível reconstruir identidades e revalorizar epistemologias subalternizadas. Na EJA, isso se traduz na valorização das histórias e trajetórias de vida dos educandos, que, muitas vezes, pertencem a grupos sociais marginalizados ou historicamente excluídos. Assim, a Sociologia desempenha um papel fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois contribui significativamente para a formação crítica e cidadã dos estudantes. Por meio do estudo das estruturas sociais, das relações de poder e das desigualdades existentes na sociedade, a disciplina permite que os alunos compreendam melhor a realidade em que estão inseridos. Isso é especialmente relevante para jovens e adultos que, em grande parte, enfrentaram exclusões sociais e educacionais ao longo de suas vidas.

Por outro lado, a lógica meritocrática, predominante em muitos discursos educacionais contemporâneos, entra em conflito com esses princípios. A meritocracia desconsidera as desigualdades estruturais e históricas que limitam o acesso à educação e ignoram as múltiplas barreiras enfrentadas pelos sujeitos da EJA. Enquanto a meritocracia pressupõe que o sucesso individual depende exclusivamente do esforço pessoal, a abordagem freiriana e decolonial reconhece que fatores como pobreza, discriminação e exclusão sistêmica dificultam a equidade de oportunidades. Assim, a EJA, desenvolvida por Paulo Freire, a decolonialidade e a Sociologia, se posicionam como uma alternativa crítica, que questionam o mérito individual isolado e promovem a justiça social por meio de práticas educativas transformadoras e inclusivas.

1. Contextualizando a EJA no Brasil: Breves Palavras

Nos primeiros séculos da colonização, a educação era restrita à elite e controlada pela Igreja Católica. Os jesuítas promoveram alguma alfabetização, mas o ensino não era acessível às camadas populares. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a educação

entrou em crise, e a população adulta permaneceu majoritariamente analfabeta. No período imperial, o ensino primário passou a ser uma obrigação do Estado, mas a alfabetização de adultos não era uma prioridade. O censo de 1872 revelou que cerca de 80% da população brasileira era analfabeta - Censo, único no Império, realizado pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria.

A Primeira República manteve o foco da educação na elite e na formação de mão de obra para o desenvolvimento urbano e industrial. Movimentos educacionais começaram a surgir, mas o ensino para jovens e adultos ainda era escasso.

No final da década de 1920, o movimento da Escola Nova, inspirado por ideias de educação progressista, passou a defender uma escola mais inclusiva, incluindo a alfabetização de adultos. A Escola Nova influenciou a EJA indiretamente, ao trazer conceitos de ensino centrado no aluno e métodos participativos

Durante o governo de Getúlio Vargas, a educação começou a ser vista como um fator estratégico para o desenvolvimento. Em 1947, o educador Lauro de Oliveira Lima criou o conceito de "Educação de Adultos" no Brasil, enfatizando a importância da alfabetização. Em 1958, surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à Igreja Católica, que oferecia ensino para trabalhadores rurais e urbanos.

O grande marco desse período foi a atuação de Paulo Freire, que criou um método inovador de alfabetização baseado no diálogo e na realidade do aluno. Seu trabalho inspirou o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), lançado em 1963. Foi com educadores como Freire e os movimentos populares de alfabetização que a EJA se consolidou como um campo pedagógico próprio, com metodologias adaptadas à realidade dos jovens e adultos brasileiros

Com o golpe civil-militar de 1964, a educação popular sofreu um grande retrocesso. O governo extinguiu o PNA e reprimiu iniciativas como o MEB e os Círculos de Cultura de Paulo Freire.

O Estado passou a controlar a Educação de Jovens e Adultos, enfatizando um ensino técnico e pragmático.

Apesar das restrições, surgiram programas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967, que tinha o objetivo de reduzir o analfabetismo, mas foi criticado por sua abordagem mecânica e sem compromisso com a conscientização dos discentes.

Com o fim da ditadura, o Brasil voltou a investir na EJA. O MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar em 1985, e a nova Constituição de 1988 reconheceu a educação como um direito de todos. A EJA é uma categoria estabelecida para, conforme o parecer de Jamil Cury (Brasil, 2000), reparar uma dívida histórica decorrente da desigualdade social e educacional do Estado Brasileiro para com jovens e adultos que construíram a riqueza da nação e que foram subtraídos em seu direito à Educação.

Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), no Brasil, nunca houve interesse da elite colonial latifundiária e industrial em construir uma sociedade igualitária e a EJA tem uma trajetória histórica de ações descontínuas, uma série de programas fragmentados e episódicos, a forma de “campanhas” destinadas à Educação Básica e à alfabetização, muitas vezes não caracterizadas como escolarização formal.

2. Diálogos entre Paulo Freire, a Perspectiva Decolonial, a Educação Popular e os Movimentos Sociais

É pertinente destacar a influência das obras de Paulo Freire no pensamento de autores vinculados à perspectiva decolonial. Reconhecido como um dos principais teóricos do campo da Educação de Jovens e Adultos, Freire contribuiu de forma decisiva para o desenvolvimento de metodologias críticas voltadas à emancipação dos sujeitos historicamente excluídos dos processos educativos formais. Sua proposta de uma educação libertadora exerceu forte impacto sobre diversos pensadores, especialmente no âmbito da pedagogia crítica, ao valorizar os

saberes locais e cotidianos em contraposição à imposição de uma racionalidade universal eurocêntrica. Como observa Gerhardt (2001, p. 104), o conhecimento universal não é intrinsecamente superior ao conhecimento local; ao contrário, é a partir das múltiplas práticas locais que o saber universal emerge, sendo constantemente recriado, adaptado e enriquecido. Essa perspectiva dialoga diretamente com os fundamentos da educação popular, que problematiza as estruturas sociais excludentes e propõe a superação da opressão por meio da conscientização crítica dos sujeitos. Nessa perspectiva, a educação decolonial encontra ressonância tanto na valorização dos saberes subalternizados quanto na defesa de uma práxis educativa comprometida com a transformação social e com a construção de uma nova consciência histórica por parte dos oprimidos.

Da mesma forma que o clássico Livro de Paulo Freire *Pedagogia do Oprimido* apresenta maneiras de desconstruir o mito da estrutura opressora, o ponto de vista decolonial caracteriza diferentes estratégias para a desconstrução da narrativa eurocêntrica. É importante salientar, ponderam os adeptos da educação decolonial, que o colonialismo não acabou com a independência. É necessário buscar o conhecimento dos vencidos. Assim, a obra de Freire converge com algumas das principais matrizes críticas de pensamento latino-americano e africano nos últimos anos. De acordo com Camila Penna, a proposta da perspectiva decolonial, tem assim, como a obra de Freire, um valor pedagógico na medida que questiona os referenciais eurocêntricos a partir dos quais o conhecimento na área das Ciências Sociais é produzido (2014). A autora apresenta diferentes estratégias para reverter a “colonização do ser” que aparecem tanto em Freire como nos autores pós-coloniais, como revolução, objetivação da mitologia opressora (ou eurocêntrica), deslocamento do lugar de fala, e valorização do conhecimento fronteiriço. É na luta dos movimentos sociais e populares que o conhecimento dos vencidos está a se produzir.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) dialoga de maneira significativa com os movimentos sociais e com a perspectiva da educação decolonial. A EJA, por sua própria natureza, tem como foco sujeitos historicamente marginalizados no acesso à educação formal, como trabalhadores, mulheres, populações indígenas, negras e periféricas. Esses sujeitos, muitas vezes organizados em movimentos sociais, lutam por direitos, reconhecimento e transformação social, sendo a educação um dos pilares dessas lutas. A EJA, nesse contexto, se torna um espaço de resistência e de construção coletiva do conhecimento, em que as experiências de vida e as culturas dos educandos são valorizadas como ponto de partida para o processo educativo. A perspectiva decolonial contribui nesse diálogo ao questionar os saberes hegemônicos impostos pela lógica colonial e eurocêntrica, propondo uma educação que reconheça e valorize os saberes locais, as histórias silenciadas e as múltiplas formas de existir e conhecer. Assim, a EJA, quando comprometida com uma prática crítica e emancipadora, articula-se com os movimentos sociais e a educação popular na construção de uma educação mais justa e plural, rompendo com paradigmas opressores e contribuindo para a superação das desigualdades históricas.

Em sua obra, *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire relata experiências de suas visitas aquele país africano com o propósito de alfabetização da população local sem a perspectiva da educação colonialista, “[...] porque a Guiné-Bissau não parte do zero, mas de suas fontes culturais e históricas, de algo de bem seu, da alma mesma de seu povo, que a violência colonialista não pode matar” (Freire, 1978, p. 10). O próprio autor também salienta que, “[...] a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a ‘desafricanização’ dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista...” (1978, p. 15). Freire identificou nas lutas de libertação a libertação política, e também cultural do povo guineense. Assim buscou a superação do passado recente opressor olhando para a própria realidade, múltipla e complexa da população daquele país africano. A seguir apontaremos alguns

aspectos da educação que devem ter, na prática pedagógica da decolonialidade, um olhar atento.

3. EJA e a Decolonialidade como Resistência à Lógica Meritocrática

Diversos elementos no campo da educação são fortemente influenciados pelas contradições e desigualdades da sociedade. A escola não é um espaço neutro, nem isolado, muito pelo contrário, diversas esferas de poder circulam no ambiente escolar e marcam as relações sociais na instituição. Vamos observar abaixo algumas práticas na educação e que necessitam olhares decoloniais com o propósito de desconstruir tensões e combater preconceitos de qualquer espécie em nossos estudantes da EJA.

Após relatos de professores, foi simples observar que as discussões que envolvem a prática avaliativa nas escolas brasileiras esbarram na visão meritocrática. Os termos “meritocracia” e “valorização do mérito”, embora seduzam num primeiro momento, escondem as complexas e diversas realidades sociais. Para Pierre Bourdieu (1983), os conceitos têm o poder de criar a realidade, e nesse caso, a meritocracia serve para mascarar a desigualdade e as diferentes oportunidades que envolvem os estudantes avaliados. Podemos trazer o conceito de colonialidade para compreender melhor a argumentação. De acordo com Aníbal Quijano (2000), a colonialidade do poder é classificação social da população mundial ancorada na noção de raça, que tem origem no caráter colonial, mas já provou ser mais duradoura e estável que o colonialismo histórico, em cuja causa foi determinada. Entender o Brasil como um país miscigenado, marcado por séculos de escravidão da população de origem africana parece ser chave para compreender que a avaliação escolar também carrega os preconceitos, inclusive racial, no seu cerne. Podemos chamar atenção aqui de outras manifestações de discriminações como de gênero, sexual, religioso ou etarismo (no caso da EJA). Nesses

casos também se percebem, no cotidiano escolar, ações de hostilidade e perseguição.

A formação inicial do professor, do ponto de vista tradicional, é uma educação que visa reproduzir e perpetuar o monoculturalismo, a despersonalização, o aculturamento e que enxerga a diversidade cultural como obstáculo ao processo educacional (Legramandi; Gomes, 2019, p. 28). Em nossa sociedade existem práticas (como o processo avaliativo nas escolas), tradições e histórias que sofrem profundo preconceito dos setores hegemônicos, isto é, aqueles que se aproximam do que é considerado “correto” por parte daqueles que têm o poder. Muitas vezes essas práticas também são reproduzidas no campo da educação popular, o que torna mais necessário trazer à baila essas questões. Os próprios livros didáticos, muitas vezes, apresentam estereótipos, com diminuição dos saberes tradicionais. Uma rápida pesquisa na internet e facilmente se percebe os vários artigos sobre a temática.

Compreende-se que boa parte dos professores no âmbito da Educação Básica concorda com a negação do princípio da meritocracia justamente pelas desigualdades que atingem todo o processo educacional. A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades, e isso tem impacto na Academia, pois um assunto no qual a universidade é bastante carente diz respeito a uma reflexão conjunta sobre que tipo de conhecimento ela deve produzir e para quem são esses conhecimentos (Chalhoub, 2007). As políticas públicas de cotas vão nessa direção de tentar combater o discurso meritocrático chamando atenção para as desigualdades na educação.

Um exemplo que a visão colonial ainda persiste é a pouca importância dada ao ensino de História da África no Brasil, inclusive nos currículos de Ciências Humanas. Num país com mais da metade da população afrodescendente é fundamental repensar conteúdos e necessidades. O pouco estudo sobre a História da América Latina também é realidade. A visão eurocêntrica da história ainda é efetiva, seja nas universidades ou

nas escolas. É importante a busca por teóricos da educação decolonial, pois boa parte da população negra brasileira não se vê representada por autores brancos. Segundo Zulma Palermo:

Optar por una posición decolonial que ejerce resistência ante esse estado de situación, implica localizarse em un lugar de indidable lucha intelectual y significa también la imprescindible necesidad de debatir con otras maneras de concebir la resistência a la dominación por el poder [...] (Palermo, 2010, p. 50).

Sabemos que a desigualdade social se reflete profundamente na educação. Num enfrentamento a essa realidade, como afirmado, universidades públicas e diversos concursos brasileiros consagram princípios de ação afirmativa, buscando, assim, proteger minorias sociais e segmentos marginalizados historicamente. Esse é um reconhecimento cabal que o princípio meritocrático, no campo avaliativo, tem que ser repensado, contextualizado e criticado, ainda que vivenciamos uma expansão social do conservadorismo que traz consigo a negação das ações afirmativas e uma fantasiosa valorização da meritocracia. Dessa forma, a meritocracia ocupa um importante lugar nesse projeto de educação. Isto porque é esse paradigma que, ao mesmo tempo, encobre as histórias de dominação e subordinação denunciadas pela educação decolonial, também que justifica os “fracassos” escolares de determinados sujeitos ou coletivos sob a defesa de que não fizeram por merecer esse lugar, portanto não estando aptos ou preparados (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019).

Embora o discurso crítico à meritocracia seja recorrente entre educadores, especialmente aqueles da área de Ciências Humanas, observa-se, na prática cotidiana das instituições escolares, a persistência de lógicas meritocráticas que desconsideram as desigualdades estruturais vividas pelos estudantes. Esse cenário é ainda mais evidente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujos sujeitos carregam trajetórias marcadas por interrupções escolares, trabalho precoce, exclusão social e múltiplas vulnerabilidades. A precarização das escolas públicas

— expressa na carência de infraestrutura adequada e na ausência de profissionais especializados, como pedagogos, assistentes sociais e psicólogos — agrava esse panorama e impede que as instituições respondam de forma efetiva às necessidades específicas dos educandos da EJA. A redução progressiva dos investimentos públicos em educação compromete diretamente a implementação de políticas inclusivas e emancipatórias, contribuindo para a reprodução de práticas que, embora contestadas teoricamente, ainda se orientam por uma lógica meritocrática excludente.

Nesse contexto, a EJA se apresenta como um campo de resistência e de crítica, ao propor uma pedagogia que reconhece as desigualdades históricas e valoriza os saberes e experiências dos sujeitos populares, em oposição à ideia de que o sucesso escolar depende apenas do esforço individual.

A construção de um Projeto Político Pedagógico mais condizente com a situação social e histórica do estudante pode ser medida pelos processos avaliativos desenvolvidos pela instituição escolar (Mantovani, 2006). Uma escola que não possui o plano pedagógico é uma instituição que não se conhece. Dessa forma, é fundamental o desenvolvimento de políticas públicas com a visão de fortalecer o “staff” educacional das escolas, e encarar esse corpo de técnicos como imprescindível no processo educativo. A qualidade de ensino resulta do envolvimento de todos os participantes da estrutura educacional. Desta maneira, central ao projeto político-acadêmico da decolonialidade é o reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, destarte como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternos a colonialidade de poder (Costa; Grosfoguel, 2016). No caso da EJA, o PPP precisa considerar as especificidades desse público, cujas trajetórias são marcadas por exclusão social, trabalho precoce, interrupções na escolarização e múltiplas formas de desigualdade.

Um PPP comprometido com a EJA deve ir além da simples adaptação curricular ou da flexibilização de horários. Ele deve

acolher os saberes e experiências dos sujeitos da EJA, valorizando suas histórias de vida como ponto de partida para o processo educativo. Isso implica assumir uma perspectiva crítica e emancipadora, que reconheça a educação como direito e como prática de liberdade, nos termos propostos por Paulo Freire.

Pensar e repensar os currículos é uma tarefa importante para qualquer docente que busque aperfeiçoar sua atividade laborativa. Refletir constantemente sobre sua prática e procurar atualizar-se é fundamental em seu compromisso pedagógico. Desta maneira questionamos o porquê desconstruir os currículos clássicos? Ora, sabemos a importância da dimensão política no campo da educação, portanto currículos representam arenas políticas em disputa no que diz respeito à construção dos conteúdos. Em outras palavras, a seleção dos assuntos e seus argumentos são objetos ideológicos relevantes. É nesse contexto que a EJA se insere. Ensinar para jovens e adultos é uma atitude política.

Seguindo essa linha de raciocínio, voltamos ao pensamento decolonial que nos ajuda a entender que os currículos são produtos de um contexto histórico, com diferentes tempos e espaços e são produzidos muitas vezes de forma desobediente (saberes, diálogos, emoções, por exemplo). Se nossa identidade traz memória não só individual, como também coletiva, podemos entender que grupos subordinados como africanos, latinos e os povos originários ainda são vistos como bárbaros. A visão colonial persiste em forma de conteúdos, currículos, enfim, no dia-a-dia escolar.

É necessário ter contra narrativas. O racismo estrutural existe em todas as dimensões da vida humana. A escola tem que combater o preconceito de qualquer espécie, e como ela pode trabalhar essa desconstrução se muitas vezes ela se torna legitimadora dos currículos tradicionais? Crianças negras, por exemplo, não se veem representadas, nem participantes das esferas de poder. Crianças indígenas não observam seus saberes respeitados. A tradição no caso é muitas vezes folclorizada.

Nos currículos pouco vemos pesquisadores negros, heróis negros, e ao trazê-los tensões muitas vezes surgem. É necessário buscarmos outros saberes. É fundamental não hierarquizar os saberes. Os conhecimentos tradicionais, vistos como senso comum, traduzem a visão eurocêntrica, ainda fortemente persistente no ambiente escolar.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a construção curricular não pode ser neutra nem descolada das experiências históricas dos sujeitos que compõem esse espaço educativo. A maioria dos educandos da EJA pertence a grupos socialmente marginalizados, em especial a população negra, indígena e periférica, cujas trajetórias foram marcadas por processos de exclusão educacional e social. Quando o currículo é estruturado a partir de uma lógica homogênea, eurocêntrica e descolada das realidades concretas desses sujeitos, ele contribui para a reprodução de práticas racistas e para a invisibilização dos saberes e histórias não hegemônicas. Ao mesmo tempo, a presença do discurso meritocrático na escola — que valoriza o desempenho individual e ignora as desigualdades estruturais — reforça a culpabilização do estudante por seu “fracasso”, desconsiderando as barreiras históricas e raciais que dificultaram seu acesso à educação formal desde a infância.

Nesse sentido, repensar o currículo da EJA a partir de uma perspectiva antirracista e crítica à meritocracia é fundamental para que ele cumpra uma função verdadeiramente emancipadora, promovendo o reconhecimento dos saberes populares e das lutas sociais dos sujeitos historicamente oprimidos.

É no racismo epistemológico que pretendemos atacar. Está na “ecologia dos saberes”, para trazer o conceito do autor português Boaventura Sousa Santos, o diálogo entre os vários conhecimentos que podem ser considerados importantes para os avanços das lutas sociais. Desta maneira vamos combater a hegemonia monocultural, de padrão único, androcêntrica (cultura masculina predomina) e ligado a branquitude. As vozes subalternizadas precisam ser reconhecidas no cotidiano, em especial, no dia-a-dia

escolar. Isso porque percebemos facilmente traços da colonialidade no ambiente escolar.

Dessa forma assistimos uma espécie de genocídio cultural que silenciam vozes, narrativas, culturas e conhecimentos. É a ideia da epistemologia do Norte, a reprodução do saber dos vencedores, seja na escola ou na universidade. É a leitura eurocêntrica da produção do conhecimento.

Mas existem resistências, como por exemplos a educação antirracista, as políticas de cotas, a teoria da decolonialidade, e a própria EJA. Assim, buscamos essa brecha decolonial, uma fissura no sistema que permite trabalhar com outros saberes. É na luta que se produz o conhecimento dos vencidos. A pensadora negra estadunidense bell hooks, em seu livro, *Ensinando a transgredir* (2019), defende que a educação como prática libertadora é aquela que se propõe a conhecer o que está “além das fronteiras do aceitável”, criando novas visões. Para tanto, uma proposta epistemológica que critica o pensamento hegemônico e sua pretensa universalidade, tal qual a decolonial e sua imensa variedade interna, se coloca como um ponto de partida fundamental na tentativa de criação de uma educação que aumenta nossa capacidade de ser livres (2019, p. 13).

4. A Experiência da Sociologia no Ensino Fundamental II no Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PROEJAICAP-UERJ)

Os objetivos do curso de Sociologia para o PROEJAICAP-UERJ no Ensino Fundamental II consideraram as particularidades desse público, promovendo o pensamento crítico, a cidadania ativa e o reconhecimento da relevância do conhecimento sociológico no cotidiano. O curso capacitou os alunos a compreender as dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais que impactam suas vidas, analisando de forma crítica temas como desigualdade social, discriminação, violência e os

papéis de gênero, raça e classe. Além disso, foi essencial contextualizar o aprendizado, relacionando os conceitos sociológicos às vivências dos estudantes, abordando processos históricos que moldaram a sociedade brasileira e estimulando reflexões sobre a relação entre educação, trabalho e cidadania. Recordamos a obra *Pedagogia da Esperança*, em que Paulo Freire (2006) propõe uma prática educativa comprometida com a escuta, o diálogo e o reconhecimento dos saberes populares — elementos essenciais também para uma EJA significativa e transformadora.

O curso fomentou debates sobre desafios contemporâneos, como tecnologia, trabalho, sustentabilidade e globalização, incentivando a participação ativa em ações coletivas que promovessem a solidariedade e a integração comunitária.

Cumprir os objetivos de um curso de Sociologia para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (PROEJAI) no Ensino Fundamental II enfrenta diversas dificuldades que envolvem tanto os discentes quanto o contexto educacional. A diversidade de trajetórias e perfis dos estudantes, que possuem diferentes idades, níveis de escolaridade e vivências sociais, exige estratégias pedagógicas flexíveis e personalizadas, o que nem sempre é possível. Além disso, muitos alunos conciliam os estudos com trabalho e responsabilidades familiares, o que limita o tempo disponível para se dedicar às aulas e atividades.

Outro obstáculo é a desmotivação e baixa autoestima dos alunos, que frequentemente enfrentam dificuldades para retomar os estudos após histórias de abandono escolar.

Ações bem-sucedidas no ensino de Sociologia para o PROEJAI no Ensino Fundamental II foram aquelas que valorizaram a experiência dos estudantes, promoveram a reflexão crítica e conectaram o conteúdo à sua realidade. Uma iniciativa eficaz foi a realização de debates sobre temas cotidianos e relevantes, como desigualdade social, cidadania, direitos humanos, trabalho e questões de gênero, permitindo que os alunos expressem suas opiniões e reconheçam seu papel como agentes de transformação social. Segundo relato de um estagiário

do PROEJAI, “No começo, eu tinha medo de não ser respeitado. Hoje, eles me chamam de 'professor' com tanto carinho que eu entendi: respeito a gente conquista com presença e escuta”.

Além disso, o uso de metodologias ativas, como estudos de caso e rodas de conversa, estimula o diálogo e a troca de experiências entre os alunos, tornando o aprendizado mais participativo e significativo. Oficinas práticas, como produção de mapas sociais ou construção de linhas do tempo históricas, também são ações eficazes, pois aproximam os conteúdos teóricos da vivência prática.

A incorporação de tecnologias, como vídeos, documentários e plataformas digitais, tornaram as aulas mais dinâmicas e atrativas, enquanto atividades culturais, como visitas a museus ou exposições, ajudam a ampliar a visão de mundo dos estudantes. Essas ações, quando bem planejadas e executadas, promovem o engajamento dos alunos, fortalecem a autoestima e contribuem para uma formação cidadã mais sólida.

O ensino de Sociologia no PROEJAICAp-UERJ, no Ensino Fundamental II, apresentou um impacto significativo na vida dos estudantes, tanto em termos de desenvolvimento pessoal quanto na formação de uma consciência crítica e cidadã. No plano individual, a Sociologia possibilita aos alunos compreenderem as estruturas e dinâmicas sociais que influenciam suas vidas, permitindo-lhes identificar e analisar fenômenos como desigualdades sociais, relações de poder e direitos humanos. Essa compreensão fortaleceu o senso de identidade e autoestima, especialmente em um público historicamente marcado por trajetórias de exclusão e abandono escolar. Conforme relato uma estagiária do PROEJAI, “Cada pergunta que eles faziam, cada dúvida, era uma vitória contra anos de abandono escolar. Eu vi ali o verdadeiro poder da educação”.

Ao promover uma educação crítica e dialógica, conforme os princípios defendidos por Paulo Freire, a Sociologia valoriza as experiências de vida e os saberes prévios dos estudantes, ressignificando suas vivências e inserindo-as no contexto das

discussões sociológicas. Esse processo não apenas contribuiu para a formação do pensamento crítico, mas também reforçou a capacidade dos alunos de interpretar e questionar a realidade em que estão inseridos. É importante que o adulto alfabetizando compreenda o que está sendo ensinado e que saiba aplicar em sua vida o conteúdo aprendido na escola (Freire, 1989). Vale lembrar que o material didático foi construído pelos estagiários com contribuição dos próprios discentes, atendendo suas demandas.

O impacto do ensino de Sociologia na vida dos estudantes do PROEJAI manifestou-se de maneira significativa, abrangendo transformações pessoais, sociais e culturais. Em primeiro lugar, a Sociologia contribuiu para o fortalecimento da autoestima e da identidade dos alunos, ao valorizar suas experiências de vida como ponto de partida para o aprendizado. Muitos estudantes do PROEJAI enfrentaram trajetórias marcadas por exclusão e abandono escolar, e o contato com uma disciplina que reconhece suas histórias e realidades promoveu um resgate do senso de pertencimento e do reconhecimento de seu papel na sociedade. Segundo relato de uma estudante,

Na minha casa, eu chorava quando via as outras moças trabalhando, estudando e saindo. Eu sofri uma lavagem cerebral, botavam medo em mim, diziam que eu estudar de noite, podia ser atacada, roubada. Eu tinha vergonha das minhas amigas, era motivo de chacota, pois não estudava. Quando eu tinha 23 anos, eu fugi do trabalho de acompanhar aquela senhora. Eu não tinha raiva dela, eu não queria vingança. Eu fugi da casa dela. Eu tinha um dom de cuidadora, ela gostava do meu trabalho. Mas eu vivia presa, não podia estudar, não tinha dinheiro. Era em troca de casa e comida. Lá em Copacabana. Quem me botou lá foi minha tia, porque ela não gostava de mim e não queria que eu ficasse na casa do meu tio. A senhora não me pagava, não tinha dinheiro na minha mão (Aluna PROEJAI, 69 anos).

No relato de uma discente do Ensino fundamental II, é possível perceber a importância da educação e diversas questões de Sociologia que acontecem em sua vida. O depoimento teve uma pausa, onde pudemos trazer a discussão sobre trabalho e

regionalismo. Até sobre a formação da classe trabalhadora no Brasil, onde a partir do conceito de expropriação e acumulação de Capital (Marx), onde amplos setores são forçados a abrir de suas condições de vidas, para buscar vender sua força de trabalho nos centros urbanos. Essa concentração forma o capitalismo desde sua gênese, daí o nome de “acumulação primitiva” ou “original”, onde o aluno percebe que sua vida não faz parte de um todo quantitativo, mas social e político, que participa da História. Essa não como tempo passado, como presente e vivo. Sua exploração ao trabalhar numa casa como cuidadora passa por sua condição de gênero feminina, onde socialmente foi colocada aos trabalhos de cuidado, muitas vezes doméstico e sem remuneração.

A formação sociológica também proporciona aos alunos uma compreensão mais ampla das estruturas sociais e das dinâmicas que moldam sua realidade, como desigualdades sociais, relações de poder, discriminação e direitos humanos. Essa perspectiva crítica permite que os estudantes compreendam os desafios que enfrentam não como falhas individuais, mas como reflexos de condições sociais e históricas. Isso os capacita a enxergar possibilidades de transformação, tanto em suas trajetórias pessoais quanto na coletividade. Portanto, para a EJA, a contribuição da Sociologia como área do conhecimento torna-se fundamental.

Considerações finais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é de extrema importância para a sociedade, pois assegura o direito à educação para aqueles que não puderam concluir seus estudos na idade apropriada. Ela promove a inclusão social, permitindo que jovens, adultos e idosos tenham acesso ao conhecimento necessário para o exercício pleno da cidadania e para melhores oportunidades no mercado de trabalho. Além disso, a EJA contribui para a redução das desigualdades sociais, pois a educação é um dos principais instrumentos para transformar realidades e melhorar as condições

de vida. O capítulo buscou contextualizar o percurso histórico da EJA no Brasil, como também trazer elementos relevantes de análise, como a questão meritocrática, a busca pela decolonialidade, a importância de se pensar os movimentos sociais como fator relevante no apoio à proposta pedagógica da EJA. Assim, trazemos Paulo Freire, pois sua proposta pedagógica revolucionou a forma de ensinar e aprender nesse campo. Ele defendia uma educação libertadora, baseada no diálogo e no respeito às experiências de vida dos estudantes. Para Freire, a alfabetização de adultos não era apenas a aprendizagem das letras, mas um processo de conscientização crítica, no qual o aluno se reconhece como sujeito capaz de transformar sua realidade. Seu método valorizava o conhecimento popular e partia das palavras e situações do cotidiano dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa e próxima de suas realidades.

Outro aspecto relevante é o resgate da autoestima e da autonomia dos estudantes, que passam a se reconhecer como protagonistas de suas histórias. O PROEJAI/CAP-UERJ também valoriza as experiências de vida dos alunos, integrando seus saberes prévios à aprendizagem formal, o que torna o processo educativo mais significativo e respeitoso. Por fim, investir na EJA é estimular o desenvolvimento econômico e social, já que trabalhadores mais qualificados impactam positivamente suas comunidades e o país como um todo.

Referências

BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CHALHOUB, S. A meritocracia é um mito que alimenta as desigualdades. In: **Jornal da Unicamp**, 7 de jun. 2007. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/06/07/m>

eritocracia-e-um-mito-que-alimenta-desigualdades-diz-sidney-chalhoub/. Acesso em: 29 mai. 2019.

COSTA, J. B.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31., n. 1, 2016.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p. 58-77.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 15 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006 [original de 1992].

GERHARDT, H. P. Educação libertadora e globalização. In FREIRE, A.M.A (org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

LEGRAMANDI, A. B; GOMES, M. T. Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória. **Revista Ambiente e Educação**. São Paulo, USP, v.12, n.1, p.24-32, 2009.

LEITE, L. H. A.; RAMALHO, B. B. M.; CARVALHO, P. F. L. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, 2019.

MANTOVANNI, E. E. **A avaliação no ensino de História e as contribuições da psicopedagogia**. Universidade de Campinas, 2006.

PARLERMO, Z. La Universidad Latinoamericana em la encrucijada decolonial. **Revista de Estudos Críticos. Universidade Nacional del Comahue**, n.1, ano, 1, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World Systems – Research**. Vol. XI, n. 2, 2000, p. 342-386.

SANTANA, K. E. S; NUNES, S. C. **Inspeção escolar no processo motivacional suas implicações e importância na educação**. Faculdade Católica de Uberlândia, 2011.

SOBRE ALGUNS SENTIDOS DO ENSINO DE FILOSOFIA PARA PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO PROEJAICAp-UERJ

Vladimir Moreira Lima
João Pedro Nunes Pereira Gouveia
Laura da Conceição Lopes
Lorena Gomes do Sacramento
Marcio José de Carvalho Alves

Introdução

Desde o primeiro rascunho do que poderia ser “Filosofia”, durante os tempos keméticos, a Filosofia desempenha seu papel de compreensão das raízes do ser e do mundo. Tal como formulava Ramose (1999), a experiência humana implica, sempre, que nossa humanidade coexista com outras humanidades. Sendo assim, é necessário multiplicar as ferramentas para a autorreflexão sobre como se enxergar e como compreender as sinuosidades da sociedade. O que significa, então, pensar esta potência da filosofia diante das especificidades da Educação de Jovens, Adultos e Idosos?

Como se sabe, essa se configura como uma modalidade educacional que atua diretamente na garantia do direito à educação para aquelas e aqueles que, por diferentes razões, não tiveram acesso a este direito fundamental durante a infância e juventude. Razões estas que, em sua totalidade, são efeitos mais ou menos direto de profundas estruturas produtoras de opressão que organizam as relações de poder no Brasil através da promoção de privilégio e modos de exclusão calcados nas diferenças de raça, classe e gênero. Assim, ao buscar reparar desigualdades históricas, suas bases já carregam em si uma

história de luta pelo exercício pleno da cidadania, dos direitos sociais e, com eles, de modo mais amplo, o que poderíamos chamar de “direitos existenciais”.

Seus estudantes são marcados pela diversidade: são pessoas jovens, adultas e idosas que carregam saberes construídos na prática com suas experiências de vida, e que, por muito tempo, viram-se à margem do acesso ao conhecimento assim chamado de formal. Essa diversidade de sujeitos, histórias e realidades compõe um cenário onde a educação não se reduz a um mero diploma formal, mas se amplia como ferramenta de emancipação e reconhecimento de si como sujeito de direito. Ela age, também, diretamente na invenção de modos de sentir, pensar e agir que podem significar uma vida um pouco mais digna. Não se trata de considerar, evidentemente, que a dignidade da vida humana esteja apenas vinculada à educação formal e seus saberes. Mas, uma vez que, quase sempre, a retirada destes processos formativos é acompanhada da subtração da dignidade, a retomada dos estudos, o contato com as disciplinas estabelecidas e o ambiente escolar institucional pode – e por motivos incontroláveis – servir como ferramenta e ponto de apoio para buscar outros modos de fabricar e estar no mundo.

Nesse contexto, o ensino de Filosofia revela-se fundamental por sua capacidade de articular a formação humana integral, indo além da mera preparação técnica e formal. Ao invés de reduzir o indivíduo à força de trabalho e a educação ao ensino profissionalizante, a Filosofia propõe uma reflexão sobre a condição humana, estimulando a compreensão crítica e criadora através conceitos e problemas vinculados a compreensão do mundo, da sociedade e de nós mesmos. Como afirma Edgar Morin (2003), a Filosofia é uma “força de interrogação e de reflexão” dirigida aos grandes problemas do conhecimento e da existência. E, complementa o autor, aprofundando o sentido da interrogação e reflexão filosófica fundamentada no que chama de “pensamento ecologizante”, isto é, modos de pensamento que estão situados e se transformam em um meio.

Não só leva a situar um acontecimento em seu contexto, mas também incita a perceber como este o modifica ou explica de outra maneira. Um tal pensamento torna-se, inevitavelmente, um pensamento do complexo, pois não basta inscrever todas as coisas ou acontecimentos em um 'quadro' ou uma 'perspectiva'. Trata-se de procurar sempre as relações e inter-retro-ações entre cada fenômeno e seu contexto, as relações de reciprocidade todo/partes: como uma modificação local repercute sobre o todo e como uma modificação do todo repercute sobre as partes. Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana (Morin, 2003).

As especificidades, portanto, desta modalidade de ensino exigem que o ensino de Filosofia seja um espaço de incentivo às perguntas até então silenciadas. Para isso, percebemos que é fundamental não pressupor perguntas que saberíamos antes dos encontros com os estudantes foram silenciadas. Faz-se necessário o desenvolvimento de uma escuta singular das questões que se apresentam sempre de modo contingente – ainda que conectada com outros casos e realidades.

A Filosofia, como exercício de pensamento, convida a interromper a habitualidade do cotidiano, transformando a sala de aula em um laboratório de problematizações. E, com isso, o desenvolvimento de uma habilidade especificamente filosófica de sustentar estas problematizações. Ressaltamos este aspecto, pois não podemos, pedagogicamente, ética e politicamente, pressupor que os estudantes jovens, adultos e idosos que ali se encontram sejam ignorantes na arte vital de lidar com problemas. A Filosofia deve, assim, aprender e escutar esses saberes e, por sua vez, explicitar o seu modo de sustentar problemas que fazem pensar, agir e sentir de um modo interessante, isto é, que fuja dos impasses sociais e subjetivos que um problema configurou. É condição *sine qua non*, para o exercício do ensino de Filosofia e do ensino filosófico, recusar o pressuposto maior que organiza

hegemonicamente a transmissibilidade da Filosofia, a saber, aquilo que Jacques Rancière (2024) chamou de “princípio de desigualdade das inteligências”.

Do ponto de vista da herança filosófica, ao instigar o questionamento sobre temas como ideologia, ciência, política e liberdade, os educandos são desafiados a revisar suas práticas e relações, incluindo consigo mesmos e com o outro. Essa abordagem possibilita aos alunos não apenas entenderem as estruturas sociais que os cercam, mas também se posicionarem como sujeitos ativos na construção de suas vidas em mediação com a conjuntura da sociedade. A Filosofia, nesse sentido, não se restringe apenas aos textos clássicos; dialoga com fotos, músicas, experiências pessoais e questões do cotidiano, convertendo-os em objetos de análise. Ao questionar o mundo e suas próprias experiências, os estudantes iniciam um processo de autoconhecimento, promovendo cuidado consigo mesmos e com os outros.

Assim, a inescapável pergunta sobre o sentido do ensino de Filosofia neste nosso contexto encontra resposta na promoção de uma educação que vai além da transmissão de conteúdo. Serve para que os estudantes tenham espaço para formularem questionamentos centrais da realidade humana, desvendando as estruturas da sociedade, e encontrando respostas que fortaleçam sua agência como sujeitos na sociedade. Esse processo fortalece o autoconhecimento, estimula o respeito à diversidade e amplia a abertura para o múltiplo e para o outro.

Por isso, aliás, que no PROEJAICAp-UERJ a Filosofia está presente em todos os segmentos. Ainda que ela, desde 2008, seja obrigatória apenas nos três anos do Ensino Médio e o ensino de jovens, adultos e idosos seja estruturado comparativamente aos conteúdos e disciplinas equivalente ao sistema de toda Educação Básica, propomos e promovemos a disciplina de Filosofia em todos os segmentos, inclusive naquelas que agrupam os anos iniciais do Ensino Fundamental. O que, para o ensino de Filosofia, recoloca, como aqui estamos considerando, um radical

compromisso de levar a sério as singularidades de cada contexto, de cada turma e, logo, de cada segmento.

Desenvolvimento

De maneira a ampliar estes saberes, foi implantado em todos os seriados, o ensino de Filosofia. Algo que, no momento em que este capítulo é redigido, se mostra raro no contexto brasileiro de ensino de jovens, adultos e idosos. Desta maneira, esse enfrentamento diante de uma maré de exclusão da disciplina, finca a bandeira de sua importância para o desenvolvimento do sujeito, de forma que este tenha um olhar crítico e componha seu pensamento a partir de discussões e debates filosoficamente acurados.

Como estabelecer, então, um primeiro contato com alunos que, há muito longe da sala de aula, tão pouco tinham o conhecimento do que é essa disciplina chamada Filosofia? E, após esse primeiro contato, como os discentes se portaram diante dos conteúdos apresentados em sala de aula, a metodologia aplicada e a didática? É esta experiência concreta que gostaríamos de discorrer.

A Filosofia tem a potência de, a partir do estranhamento, impulsionar o estudante a olhar além do que está estabelecido. E, sobretudo, dar força para os pensamentos e percepções dos estudantes que já se questionavam para além das significações dominantes. Este primeiro contato, geralmente, apresentando estes questionamentos: “O que?”, “Como?”, “Onde?” e “Por que?”, e revelar que, ao utilizar estas simples indagações, tornando isto um ato, um agir filosófico, a expressão de desconfiança própria da investigação se faz presente. Destes questionamentos, podemos escalar para outros mais complexos que podem ser corriqueiros, mas que, em seu interior carregam toda uma história da filosofia, como: “Você já se questionou sobre a sua realidade?”, “Se há vida em outros planetas?” e “Há vida após a morte?”. Assim se deram as primeiras aulas dentro do projeto. O primeiro contato, já se deu por uma via estranha, não há aulas de Filosofia nos seriados iniciais, apenas no Ensino Médio, portanto, os alunos ficaram

relutantes em se colocar diante dessas provocações iniciais. Ressaltamos esta postura para valorizá-la. Diferente do entendimento do sentido comum da experiência filosófica, não pensamos que a eficácia do ensino de Filosofia possa ser decalcada de uma visão iluminada, vanguardista e esclarecedora perante a recorrente ignorância do povo, da massa, daqueles que, ao menos desde Platão e seu “golpe da caverna” (Stengers, 2003), são encarados como desprovido de saberes, preso ao reino das sombras e das ilusões. Partilhamos da concepção filosófica de Whitehead, em que a Filosofia deve se apresentar sem desqualificar outras experiências, cultivando outra relação com o assim chamado senso comum. Para este Filósofo, tal como comentado pela filósofa Isabelle Stengers (2017), uma das forças da Filosofia consiste em “soldar a imaginação e o senso comum”, tornando a Filosofia uma aventura do pensamento. E, ressaltamos, uma aventura que, prescindindo do pressuposto da desigualdade das inteligências, é feita com a textura singular do pensamento filosófico (seus conceitos, seus problemas, seus estilos e sua história). O que implica supor que não exclusividade da Filosofia tratar o pensamento como sua propriedade. Muito menos a aventura de pensar. Podemos, assim, tanto convocar como constatar que as outras disciplinas, com suas texturas e singularizações próprias, também podem realizar uma experiência do pensamento como aventura. Há uma aventura realizada por meio da Geografia, da Física, da Química etc.

É preciso destacar esse ponto pois, a Filosofia, em todo e qualquer contexto, se quiser não prolongar as catástrofes sociais, ambientais e subjetivas em curso, necessita se apresentar e ser exercida de modo não desqualificador dos saberes que encontra. Na situação do ensino de Filosofia para pessoas jovens, adultas e idosas esse problema se intensifica ainda mais. Assim, a desconfiança inicial realizada pelos estudantes com a disciplina não é fruto de uma “resistência”, no sentido psicanalítico. Como se eles estivessem se esquivando do verdadeiro conhecimento, das dores de conhecer a verdade e abandonar suas ilusões que

organizaram suas vidas. Essa desconfiança é o atestado maior, para nós, que a experiência, a aventura, de pensar filosoficamente e ensinar Filosofia está em curso.

Justamente por isso, após essas primeiras conversas em que discentes e docentes estão se conhecendo e começando a tecer a trama do aprendizado, o movimento a seguir, é o de apresentar o significado etimológico desta palavra “Filosofia” e suas áreas de atuação. Para assim apresentar o curso.

Por passar por essa origem do “berço” da Filosofia e, um ponto fulcral, pela participação destes alunos em outras disciplinas, um olhar de estranhamento frente a essa versão foi apontado. E foi fundamental para apresentar a Filosofia e as reflexões sobre a natureza de sua prática e história. Tanto é que, quando apresentamos as discussões relacionadas à Filosofia kemética - aquela praticada no Egito antigo cronologicamente anterior ao período que hegemonicamente foi considerado como sendo o nascimento da Filosofia, a Grécia do período de Sócrates e Platão - baseadas nos questionamentos acerca do gesto grego de tentar equivaler Filosofia e pensamento, foi possível explicitar como funciona a Filosofia e aproximar o seu fazer dos estudantes: trata-se de uma disciplina cuja questão central é, justamente, “O que é a Filosofia?”. Isso que pode parecer uma falta de rigor metodológico, de delimitação e definição de um modo de conhecimento, pensamos ser a fonte mesma de sua consistência.

E, neste caso que tomamos como ilustrativo, um problema leva ao outro. Uma vez que esta discussão que acabamos de mencionar é impensável sem o questionamento do colonialismo, do eurocentrismo, introduzindo no debate as discussões sobre raça e racismo, foi inevitável não fazer um paralelo com a construção da nossa própria nação, abordarmos o epistemicídio e o genocídio dos povos tradicionais. Cabe notar sobre isso, que a transversalidade entre os saberes e disciplinas é algo que torna, não só o fazer filosófico mais interessante, mas todo o projeto em si, pois em muitos momentos tivemos de fazer digressões históricas e contextualizar o período em que um autor vivia, para

isso nos munindo de aspectos históricos e geográficos. Mostrando que é no aprofundamento da singularidade da Filosofia que ela pode, inclusive, tecer alianças com outros saberes.

E tendo em vista estas singularidades filosóficas, não podemos deixar de levar em conta o fato de a transmissibilidade da Filosofia ter sido pautada em textos, uma vez que a realidade da modalidade em questão põe desafios importante em relação a esta característica.

O ensino de Filosofia, sobretudo para os módulos equivalentes ao Ensino Fundamental (e, ainda mais, para aquelas pessoas não alfabetizadas) propõe uma dificuldade, tendo em vista que para os estudos escolásticos da Filosofia, temos como base de artifícios pedagógicos a leitura dos livros e textos compostos por filósofos e seus conceitos. Seria possível, tendo em vista o que consideramos até aqui, pensar algumas linhas de ação que garantissem um bom funcionamento dessa passagem entre conceitos transmitidos pela escrita e um contexto marcado pela não alfabetização.

E aqui observamos como a reflexão sobre o sentido do ensino de Filosofia para jovens, adultos e idosos coloca problemas em dimensões mais abrangentes. Pois, primeiramente, seria fundamental uma boa formação que permita que o professor de Filosofia possa lidar bem com os conceitos e saber aplicar uma boa análise sintética sobre seus aprendizados filosóficos. Em segundo lugar, seria necessário criar um currículo que funcione como uma introdução filosófica dos conceitos que os autores trabalharam durante suas vidas. Em terceiro, saber dinamizar os conceitos sem perder a proposta de reflexão e problematização, isto é, sem perder sua complexidade para não subestimar o poder de questionamento do estudante em decifrar suas próprias incongruências e de livre vontade resolver suas dinâmicas filosóficas. Muito importante, para nós, tendo em vista a recusa de não nos mover dentro do paradigma da desigualdade de inteligência, não considerar a passagem como uma simplificação. O que, certamente, não é uma tarefa fácil. E, talvez, podemos

imaginar que já se trata de uma tarefa filosófica que tenha a força suficiente de trabalhar os conceitos em relação direta com a experiência filosófica e vivida dos estudantes.

Considerações finais

Por fim, gostaríamos de especular sobre alguns pontos que poderiam catalisar nossas reflexões sobre o sentido do ensino de Filosofia para pessoas jovens, adultas e idosas. Mais do que apresentar modelos ou princípios, reunimos algumas linhas de força que poderiam, sempre de modo situado, multiplicar as ferramentas vitais carregadas pela Filosofia.

Eis porque caracterizamos nossa síntese como uma especulação: há uma tentativa de repovoar a imaginação devastada por um conformismo reinante acerca dos possíveis. A especulação, assim, como um exercício de um “E se...”, típico dos movimentos de ficção científica quando estes, ao invés de intensificar algo tenebroso já existente, pensa em um porvir que surgiria a partir da subtração de elementos centrais da realidade dominante¹.

Assumimos, desse modo, tanto um caráter audacioso quanto a extrema modéstia e precariedade do que está em vias de elaboração. Em última instância, gostaria de tratar mais dos aspectos daquilo que, eventualmente, essa experiência pode abrir em termos de novos possíveis do ensino-aprendizagem da Filosofia (e como ela só é imaginável à luz de outros possíveis abertos por outras experiências que, por sua vez, não determinam o que deve ser feito a partir delas) do que, digamos assim, explicitar os efeitos e os princípios – e os sucessos – seguramente identificados de algo acabado (posição, em todo caso, que guarda sua extrema relevância).

¹ Pensamos aqui, sobretudo, nos trabalhos da escritora Ursula Le Guin e nos comentários realizados na obra organizada pela filósofa Isabelle Stengers e Didier Debaise (2016).

Primeira linha: “Ficar com o problema”. Essa é uma expressão da pensadora Donna Haraway (2023), que cabe perfeitamente para abordar o primeiro elemento geral que norteia o programa de Filosofia em questão. Trata-se de uma dissociação radical, insistente, persistente, entre o ensino e os processos de aprendizagem (em nome deste último). Isso implica uma desvalorização de toda proposta comumente chamada de “conteudista”, isto é, em que o ensino de Filosofia estaria pautado na apreensão supostamente intelectual, cognitiva, fixada na memória, de alguns conteúdos selecionados. Isso conduz, por sua vez, há um radical questionamento de um paradigma de ensino que nomearíamos de paradigma cibernético: o ensino se transforma em uma máquina cibernética em que o professor passa uma informação (onde deveria procurar as melhores técnicas para que essa informação não tenha sua mensagem perturbada por nenhum ruído (a suposta atenção (silêncio) dos alunos, *performance* dos professores (que toma como referência o policial ou o apresentador de televisão e os *youtubers*), bons recursos materiais etc.); a mensagem deve ser assimilada pelo estudante (assimila melhor aquele que mais se submeter; e, por fim, a mensagem deve voltar, tal como foi emitida, para o professor através da avaliação, testes, provas, em que o ciclo termina e o professor/avaliador confere que a identidade e semelhança entre a mensagem enviada e a recebida (o *feedback* das máquinas cibernéticas).

Existe nesse paradigma uma concepção nefasta do que significa ensinar e, sobretudo, pensar e aprender (redução ao reconhecimento de informações). Uma concepção inevitavelmente punitivista que faz da avaliação o momento mais importante do ensino e, aliás, da escola como um todo onde o que possui valor é o que estará na prova, ou seja, na direção contrária do que é defendido, a saber, que os professores colocam na prova o que é importante. Cabe lembrar, como mostrou Michel Foucault (2014), que é justamente o dispositivo da avaliação que faz com que a pedagogia possa ter a pretensão de ser uma ciência e, assim, garantir sua legitimidade no campo do saber e do poder.

Uma implicação direta em um programa de Filosofia consistiria na valorização dos problemas filosóficos muito mais do que na apreensão de supostos pensamentos fechados que recolheríamos na história da Filosofia. Mas trata-se de um outro entendimento do que é um problema filosófico. Não é o caso, aqui, de substituir a assimilação dos conceitos, ideias e categorias filosóficas, por um problema que seria perfeitamente delimitado, identificável, estático – permanecendo na mecânica conteudista. “Ficar com o problema”, assim, consiste na aposta que existem muitas maneiras de aprender Filosofia que estão diretamente relacionadas com o modo pelo qual cada estudante poderá, eventualmente, transformar o problema em uma nova percepção, um novo desejo, uma nova conexão etc. Sobretudo, relembramos e ressaltamos, ficar com o problema implica estranhar e desconfiar da própria Filosofia. Atitude esta que, para nós, o docente jamais deverá domesticar.

Além do mais, esta ênfase no problema pode favorecer, inclusive, uma vez que não prescinde do desejo e daquilo que compõe a turma, os encontros reais, em seus mais infinitos aspectos, que haja uma maior eficácia na “assimilação” de informações, uma vez que elas estão a serviço de uma abordagem mais ampla. Nessa mesma chave entra a importante questão, colocada, sobretudo, pela pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2008), sobre a necessidade de a escola ter a função de compartilhar o acesso aos conhecimentos e saberes sistematizados e acumulados pela humanidade. Nota-se a relevância dessa questão, como é o nosso caso, sobretudo quando se trata da escola pública do ensino de jovens, adultos e idosos que foram impedidos de poder escolher o caminho da educação formal, uma vez que distintos níveis de formação cultural produzem e estão baseados em segregações de raça, classe, gênero etc. Compreendemos, no entanto, que tal sociabilização da história humana (o mais amplamente considerada, não apenas relativa aos conteúdos advindo das disciplinas hegemônicas no ocidente) enquanto produtora de conhecimentos corre sérios riscos de ser

transformada, caso ela seja realizada, em um impotente eruditismo ou, na maioria dos casos, haja visto as condições, os meios, as estruturas materiais que as instituições escolares estão inseridas, corre-se o risco de simplesmente reforçar o caráter tradicional e pseudocrítico, uma vez que abstrato, de uma concepção do conhecimento – do saber e da produção de subjetividade situada que é a escola – universal, sem texturas, desprovida dos meios, das ecologias de saber que constituem cada caso em particular e o conjunto sempre singular que compõe um corpo escolar dado. Desse modo, na nossa visão, mesmo os sistemas de conhecimento acumulados pela humanidade se tornam passíveis de ganharem relevância na medida em que eles estão vinculados – e subordinados – aos problemas, digamos assim, incontornavelmente existenciais e suas possibilidades de derivação, variação e intensificação.

Do mesmo modo, trata-se também de hesitar, o pouco que seja, diante das perspectivas pedagógicas que defendem uma adequação do conhecimento, por exemplo, filosófico, à “realidade do aluno”. São perspectivas que transferem a força homogeneizadora de uma educação que despreza os meios, o contexto, a história, daqueles e daquelas que com ela são formados, para uma suposta e determinante capacidade julgadora de todo tema, problema e assunto da educação, pautada na referência supostamente dada e delimitada da experiência dos estudantes, seja ela concebida facilmente como histórica, social, política e, quase como sempre, tomada como a experiência privada e individual do estudante. Trata-se de uma apropriação do profundo e importante pensamento de Paulo Freire cuja questão de saber se se trata de uma má interpretação ou se é de fato uma posição do mesmo é totalmente ineficaz. O que importa é que ela funciona e produz efeitos nefastos de conformação daquilo que pode ser áspero, diferente e, por isso mesmo, causa de transformação às normas, valores e percepções dominantes que também produzem a suposta realidade privada e individual dos estudantes. Em outras palavras, trata-se de uma valorização

daquilo que é heterogêneo, para os educandos, na educação e, igualmente importante, aquilo que é heterogêneo, para a educação, nos educandos. Como manter a heterogeneidade de ambas as dimensões justamente quando elas se encontram (e para que se encontrem) constitui um desafio crucial do ensino de Filosofia para jovens, adultos e idosos.

Em suma, o mais importante permanece sendo os efeitos de uma prática que consiste em dar liga aos problemas filosóficos, em buscar compreender o que força um filósofo(a) a pensar o que pensou – o que está sendo valorizado é o ato de deriva que cada estudante individual (mas nunca sozinho) ou coletivamente pode efetuar. É uma aposta, precária, mas que seus fracassos valem mais que todo o sucesso das perspectivas tradicionais assimilacionistas, conteudísticas, enfim, calcadas no reconhecimento de informações. A própria categoria de informação parece ser, nesse sentido, uma espécie de equivalente geral para os diversos constructos que compõem os materiais das disciplinas escolares (da Filosofia à Educação Física). Aliás, não é difícil imaginar que se há algum desejo potente no simples fato de acordar, levantar e ir à escola, ele passa pela confiança e pela certeza que os estudantes possuem de que sempre é possível derivar, variar, pegar e traçar outro caminho a partir daquilo com o que se defrontam na escola, inclusive todo paradigma cibernético e conteudista está, o tempo todo, sendo submetido a esse tratamento. Cabe ressaltar, aqui, que o que foge na escola reprodutivista, deprimente, punitivista e segregadora – que nada tem a ver com uma fuga da escola, como recomendam os projetos reacionários de desescolarização e de desinstitucionalização do espaço escolar, de Ivan Illich até o *homeschooling* dos dias atuais – é que deve ser retirado da posição marginal e posto como objeto de investigação, de interesse e de recriação.

Segunda linha. “Não simplificar e nem academicizar”. Há um falso problema no que diz respeito ao ensino de Filosofia (e não só, evidentemente) que consiste em pensar como simplificar ou adaptar os conteúdos filosóficos supostamente aprendidos na

academia. Isso parte de um pressuposto equivocado, a saber, de que a academia é o local por excelência da exegese filosófica, de filtro e tratamento daquilo que os filósofos e filósofas pensaram. Conclui-se, assim, baseado em outros estranhos pressupostos do mundo do desenvolvimento etário-cognitivo, que na academia temos a forma pura da interpretação da pura filosofia dos textos originais e que, sempre enunciado com algum grau de tristeza e fatalismo, “é necessário adaptar” para ensinar a mesma filosofia em outro contexto. Mais uma vez, é preciso pensar situado nas texturas, nas qualidades, nos desejos em vias de se constituírem, nas histórias, que compõe um meio. Pensar o que o envenena e o contamina e o que pode aí proliferar em uma direção mais animadora. Eis o cerne de nossa atividade especulativa: o que seria uma prática do ensino de Filosofia que abrisse mão desses pressupostos? O que poderia surgir?

Terceira linha: “Composição transversal do programa”. A organização do programa que está em vias de elaboração busca refletir algumas das considerações até aqui feitas do seguinte modo: primeiramente, organizando-o de um tal modo que a linearidade da história da Filosofia é abandonada. Do ponto de vista de um trabalho a partir dos problemas filosóficos, isso é de suma importância. A organização linear da Filosofia constantemente produz a sensação de que a Filosofia, em nenhum momento, está interessada em tratar algo positivamente, uma vez que sempre um filósofo critica o seu precedente. A história da Filosofia, assim, passa a ser uma grande arena de debate em que o que está em jogo é quem tem razão (quem vence, quem diz a verdade que responde e põe fim aos problemas supostamente compartilhados), sem efeitos e motivações existenciais.

Não negamos, com isso, que a eterna digressão crítica da Filosofia seja algo negativo em si, mas a organização linear da história da Filosofia causa, não poucas às vezes, a sensação de que a Filosofia é uma tarefa eminentemente destrutiva, onde nada fica de pé, nada pode ser aproveitado, isto é, experimentado. O caráter

transitório, movente, das ideias filosóficas é importante, mas esta sensação niilista não.

Tal organização linear induz a um sentido evolucionista e progressista da Filosofia, tendo a razão sempre o último filósofo trabalhado. Por fim, nesse tipo de construção, a tentativa de dar conta do surgimento da Filosofia (tomando o solo grego ou não como ponto originário) até os filósofos contemporâneos inevitavelmente conduz para uma destruição de um tempo necessário do ruminar filosófico que há pouco falava.

Por outro lado, um recorte dito temático, onde os filósofos são agrupados a partir de pretensas subáreas que compõe a Filosofia (teoria do conhecimento, ética, lógica, política...) pode reproduzir os impasses da organização linear e ainda adicionar um outro, que toca diretamente a abordagem do problema filosófico aqui defendido: recorta de modo demasiadamente artificial e prejudicial as múltiplas determinações de um problema filosófico. A teoria das ideias de Platão talvez seja o grande exemplo. Tal como está mitigada nas adaptações dos livros didáticos, ela normalmente é apresentada como um problema de “teoria do conhecimento” e, eventualmente, de metafísica, em que Platão supera e sintetiza o conflito pré-socrático de Parmênides *versus* Heráclito acerca do movimento, das transformações e da permanência das coisas. Não se trata de dizer, em relação a quase tudo no que diz respeito às abordagens escolhidas, ao menos aquelas canonizadas, que são abordagens equivocadas, falsas, ilusórias etc. Trata-se sim de pensar os efeitos destas abordagens na construção de um problema. E também indagar como é possível pensar, ensinar e experimentar a teoria das ideias sem remeter aos problemas de avaliação, de escolha de critérios, inaugurados pela política com a invenção da democracia. Com esse exemplo, não queremos afirmar que todo problema, no fundo, se reduziria a uma subárea pretensamente específica, a saber, a política. Na tradição ocidental da Filosofia, certamente tudo é política. O que não quer dizer que tudo seja apenas política. Relevante, apenas, é considerar que os problemas lógicos,

científicos, políticos, éticos, estéticos..., na história da Filosofia, são inseparáveis uns dos outros, estabelecem conexões indispensáveis que devem ser sempre a cada vez consideradas.

Há um texto de um pensador que deve ser trabalhado. O que vêm antes ou depois e quanto tempo o professor deve permanecer nesse texto está totalmente em aberto. Isso se deve ao fato de que aludi anteriormente: é imprescindível construir o problema de maneira dialógica com as situações da turma, do mundo, dos acontecimentos de suas épocas (inclusive em uma escala temporal do mês, da semana e até do dia).

Esse amplo espaço aberto possui outra relevância: respeitar a singularidade da formação do professor no que diz respeito ao seu engajamento com a Filosofia uma vez que, como se sabe, normalmente, em Filosofia, existem afinidades com correntes de pensamento e certos pensadores que formam cada professor não só intelectualmente, mas também existencialmente. Não há possibilidade de um problema ganhar consistência se isso for desconsiderado. E isso não nos coloca nenhum impasse, uma vez que o processo de aprendizado e tratamento filosófico de um problema é muito mais importante do que as respostas carregadas por ele. Por outro lado, isso não significa que cada um trabalha o que gosta. Isso apenas significa que cada um tem a possibilidade de ensinar aquilo que foi selecionado para trabalhar a partir de conexões que podem dar consistência, sem desprezar o contraste e a divergência, uma vez que certas ideias possuíram e apaixonaram mais uns professores que outros.

Quarta linha: “Engajamento múltiplo na questão racial”. Talvez a instituição escolar, como lugar de validação e sociabilização de práticas de sentir e pensar o mundo, seja uma das grandes produtoras e reprodutoras de racismo. E este, tal como é pensado por uma múltipla gama de pensadores e pensadoras, não se reduz a um preconceito discriminatório, ao *bullying* (sendo isso também). Ele formou e forma a organização social brasileira em seus sentidos mais diversos, ele faz parte do laço social que constitui esta sociedade (e não apenas ela,

certamente). O racismo é uma verdadeira tecnologia de poder que constitui diretamente uma das mais poderosas práticas de segregação, desigualdade, opressão e morte. Ele distribui o direito de quem tem direito a vida e quem deve morrer (Mbembe, 2013). A escola, da sua vida cotidiana até os programas disciplinares, fortalece e reifica o movimento geral do racismo que povoa as mais distintas práticas do conjunto social. Essa questão se põe de maneira ainda mais aguda, digamos assim, no contexto de retorno à escola, onde a cessão desse direito é inseparável, diretamente, do poder de estruturação racista.

É sabido que desde 2003, isto é, é preciso destacar, há mais de duas décadas, ocorre importante e contínua luta do movimento negro conseguiu cristalizar na forma de lei um instrumento de combate ao racismo. Trata-se da Lei 10.639, que promove e obriga o ensino da história, da cultura, dos modos de existência e do pensamento africano e afro diaspórico. Assim, é necessário que o ensino de Filosofia para jovens, adultos e idosos incorpore em seus textos centrais autores, pensadores, filósofos e filósofas negras.

Quinta linha: “Redescobrir a leitura”. Trata-se da necessidade, vital para o ensino de Filosofia, de desenvolver um ensino na contramão da tecnofilia dominante: é um fato que os dispositivos tecnológicos não só invadiram totalmente a vida humana como a reconfiguraram. E, ademais, estão completamente acoplados, literalmente, ao corpo humano, aos corpos institucionais, as cadeias produtivas etc. Uma nova e complexa mutação da sensibilidade está se elaborando nesse contexto. Na esmagadora maioria das escolas, excetuando, talvez, aquelas que assoladas por contextos de pobreza extrema, os aparelhos eletrônicos, principalmente os celulares, são peças fundamentais na economia do tempo, da atenção e do registro daquilo que ocorre nas aulas. Evidentemente, não há, aqui, nenhuma defesa arcaizante, primitivista, tecnofóbica, que enxergaria a tecnologia como um mau em si, como uma degradação do gênero humano e coisas do gênero. No entanto, no que toca às asperezas da Filosofia, dado o meio escolar, a sua multiplicação e mediação com a

Filosofia produz um efeito preocupante: a quase completa conjuração de outras temporalidades que não estão pautadas no resumo, na síntese, na imediata, acelerada e imagética apreensão que os meios tecnológicos difundidos implantam na sensibilidade. A prática da leitura de textos filosóficos é altamente comprometida e, por isso mesmo, mais do que nunca, isto é, somado ao seu quase indiscutível papel da criação e reprodução da tradição filosófica, se torna fundamental. Não há construção de um problema filosófico sem tempo necessário para isso. E o tempo, aqui, não é apenas o tempo quantitativo que pode ser medido pela duração cronológica da aula e das leituras dos textos, mas, principalmente, um tempo intensivo que envolve tanto a atenção e a concentração quanto a necessidade de ele não ser traduzível em alguma produção. Assim, cabe destacar, como uma possível técnica concreta, que a própria dificuldade de uma leitura de um texto filosófico pode se tornar o principal princípio de sua própria leitura.

Poderiam, facilmente, nos censurar por essa importância dada a leitura no contexto da educação de jovens, adultos e idosos. Sobretudo se levarmos em conta a realidade dos segmentos equivalentes aos primeiros do Ensino Fundamental da Educação Básica. Porém, pensamos que, dada a natureza do pensamento filosófico e sua inseparabilidade com o estilo de escrita de cada filósofo e Filósofa, seus problemas e conceitos, mesmo neste contexto o texto pode ser utilizado tanto indiretamente, como referência para o ensino, quanto diretamente, através de artifícios focados não na (re)cognição do que se lê, mas na descoberta do tempo que a aventura filosófica implica. E toda aventura não deixa de ocorrer com dificuldades, impasses e desconfiças. Ao contrário, faz parte da experiência de uma aventura digna desse nome realizar-se através da força que extrai de seus próprios obstáculos. E na aventura do pensamento e ensino de Filosofia, é exatamente este o caso. Eis por que, como nos mostrava Paulo Freire, (1982) a “leitura do mundo” deve preceder, instigar e permanecer no processo de aprendizagem da “leitura da palavra”.

Referências

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

HARAWAY, D. **Ficar com o problema: fazer parentes no chthuluceno**. São Paulo: Editora n-1, 2023.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. São Paulo: Editora n-1, 2018.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RAMOSE, M. **African Philosophy Through Ubuntu**. Harare: Editora Mond Books, 1999.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. São Paulo: Editora Autêntica, 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados; 2008.

STENGERS, I.; DEBAISE, D. **Civiliser la modernité? Whitehead et les ruminations du sens commun**. Paris: Les presses du réel, 2017.

STENGERS, I. **Cosmopolitiques 1**. Paris: Editora La Découvert, 2003.

STENGERS, I.; DEBAISE, D. **Gestes spéculatifs**. Paris: Les presses du réel, 2016.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: QUESTÕES E APROXIMAÇÕES

Márcia Miranda

Introdução

Na contemporaneidade, temos observado o aumento considerável no debate pela Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). A demanda se deve a pessoas que, por algum motivo, não conseguiram iniciar ou terminar seus estudos no período considerado adequado a sua faixa etária, e que agora estão retornando para as salas de aula, com o intuito de melhorar suas posições diante da sociedade, qualificando-se melhor, e, em contrapartida, com possibilidades de serem incorporados no mercado de trabalho. Sendo também Educação Básica, a EJAI necessita articular-se às ofertas educativas destinadas às crianças e adolescentes, preservando sua identidade político-pedagógica e especificidades nos planos conceitual e metodológico, que no texto aqui proposto articulam-se com a gestão do *Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp UERJ*, operacionalizados nas práticas de formação de professores.

A heterogeneidade sociocultural dos indivíduos, a diversidade de suas demandas educativas e de suas condições de estudo e aprendizagem requerem respeito às especificidades das zonas urbanas e rurais e à pluralidade cultural, de gênero, étnica e religiosa da população brasileira, exigindo formação adequada de professores e gestores (Guiraldelli, 2008).

Considerando as características psicossociais, ritmos, aspirações, projeções e interesses próprios dos educandos, os programas de EJA necessitam ser flexíveis nas formas de

atendimento, de modo a garantir a pluralidade de concepções pedagógicas e metodológicas e o respeito às especificidades na seleção dos materiais didáticos e organização do ambiente escolar.

Entendendo que muitos alunos do EJA que já possuem um conhecimento não acadêmico da cultura corporal do movimento, muitas questões passaram a povoar nossas reflexões, sendo elas:

- O que seria trabalhado com esses alunos?
- Existe alguma forma de se abordar e aplicar um conteúdo para a EJA, diferente da utilizada com crianças e adolescentes de ensino regular?
- Será que tais questionamentos fazem parte do imaginário dos professores de Educação Física da EJA, uma vez que eles irão se deparar com diferentes pessoas, com interesses diferentes, que possuem processos de desenvolvimentos em níveis diferentes?

Assim, passamos a pensar um programa que tivesse como objetivo central apresentar a Educação Física na esfera do trabalho e da saúde como uma prática de intervenção social na perspectiva da Educação Física Cultural, tematizando as aulas com temas geradores como nutrição, prevenção e manutenção da saúde, controle do stress, relacionamento interpessoal e atividade física.

1. Desenvolvimento

Para o Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (PROEJA), do Cap/UERJ, organizamos a disciplina priorizando o conhecimento do movimento humano dialogado com o eixo trabalho e com o foco em saúde, operacionalizados através das vivências dos exercícios físicos. Conhecimento do corpo e suas implicações psicossociais considerando a leitura de mundo apresentada pelos alunos. Abordando o binômio trabalho e saúde relacionado a ergonomia, nutrição, prevenção e manutenção da saúde, controle do stress, relacionamento interpessoal e atividade física. As aulas do programa são fundamentadas no currículo cultural da Educação Física, (Neira, 2007, 2011, 2016, 2018; Neira; Nunes, 2006, 2009a, 2009b), compreendendo a ocorrência social

das práticas corporais e reconstruindo-as criticamente na escola e fora dela. As atividades são planejadas a partir das problematizações, gerando os conteúdos a serem trabalhados, dialogando com a realidade dos alunos através da tematização e da problematização (Freire, 1987).

Trabalhamos com um professor coordenador e cinco bolsistas graduandos do Instituto de Educação Física e Desporto (IEFD-UERJ) – alunos matriculados no curso de Licenciatura¹, atuando com os discentes matriculados no PROEJAI Cap/UERJ.

Estabelecemos parcerias com o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP/UERJ e com o Instituto de Educação Física e Desporto (IEFD-UERJ). Como estratégias de monitoramento e acompanhamento do trabalho optamos por planejamentos trimestrais, ciclos de avaliação e reformulação das práticas aplicadas e encontro sistemáticos de acompanhamento e reformulação das práticas da disciplina e orientações sistemáticas das aulas.

Dividimos nossos saberes em cinco unidades, entendendo que todas elas apresentam suas interseccionalidades em raça, gênero, classe social e deficiência. Dessa maneira, buscamos assegurar ao indivíduo a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, objetivando a importância do seu bem-estar e autorregulação.

UNIDADE I – Trabalho, Saúde e Atividade Física

UNIDADE II – Trabalho, Saúde e Nutrição

UNIDADE III – Trabalho, Saúde e Comportamento Preventivo

UNIDADE IV – Trabalho, Saúde e Relacionamento Social

UNIDADE V – Trabalho, Saúde e Controle do Stress

Na educação, decidir e definir os objetivos de aprendizagem significa estruturar, de forma consciente, o processo educacional de modo a oportunizar mudanças de pensamentos, ações e

¹ Felipe Ferreira, Hebert Rafael da Silva, Jéssica Souza dos Santos, Lucia Elena Aranha, Vilmara Bezerra (IEFD/UERJ).

condutas. Essa estruturação resulta de um processo de planejamento que está diretamente relacionado à escolha do conteúdo, de procedimentos, de atividades, de recursos disponíveis, de estratégias, de instrumentos de avaliação e da metodologia a ser adotada por um determinado período. O alcance dos objetivos se torna mais fácil de ser atingido quando esses estão bem definidos e estabelecidos.

Portanto, optamos por nos orientar na Taxonomia de Bloom do Domínio Cognitivo, criada em 1956, que se estrutura em níveis de complexidade crescente – do mais simples ao mais complexo – e isso significa que, para adquirir uma nova habilidade pertencente ao próximo nível, o aluno deve ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior. Só após conhecer um determinado assunto alguém poderá compreendê-lo e aplicá-lo. De acordo com Ferraz e Belholt (2010), a taxonomia proposta não se apresenta somente como uma orientação para classificação, mas uma possibilidade de organização hierárquica dos processos cognitivos de acordo com níveis de complexidade e objetivos do desenvolvimento cognitivo desejado e planejado.

Apresentamos a seguir os nossos objetivos de ensino que foram traçados a partir da taxonomia de Bloom (1956), respeitando suas hierarquias.

Tabela 1: Planejamento Educação Física – Alfabetização em Saúde, Ensino Fundamental II - PROEJAI Cap/UERJ – 2023

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS / RECURSOS
1º trimestre				
Identificar e discutir sobre o conceito de saúde, estilo de vida, atividade física e exercício físico como fator de responsabilidade social.	Diferenciar os conceitos apresentados e categorizar suas práticas corporais. Identificar suas próprias ações da vida cotidiana que contribuem para uma boa qualidade de vida.	Selecionar os comportamentos pessoais que afetam o estilo de vida. Comparar sua alimentação habitual com uma alimentação saudável e nutritiva. Avaliar sua prática de atividade física com os conceitos de saúde. Conhecer novas possibilidades sobre atividade física e nutrição	Aplicação do perfil do Estilo de Vida Nahas (pentágulo do bem-estar) Atividade Física Nutrição	Rodas de Conversas Vídeos Mesas de alimentação Atividades práticas

2º trimestre				
Compreender e usufruir das práticas das atividades físicas de forma autônoma para potencializar o envolvimento com a promoção da saúde e ampliar as redes de sociabilidade. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes formas de trabalhar e melhorar a saúde.	Selecionar, justificar e comparar práticas que contribuem para a melhora na qualidade dos pilares do pentágulo do bem-estar apresentado por Nahas. Praticar e integrar novos comportamentos para favorecer a promoção da saúde	Categorizar os hábitos de prevenção que afetam a saúde individual e coletiva. Utilizar atividades que promovam melhora nos relacionamentos sociais. Propor novas possibilidades sobre comportamento preventivo e relacionamentos sociais	Comportamento Preventivo Relacionamento Social	Cine corpo Rodas de Conversas Pesquisas em grupo Teatro Práticas corporais
3º trimestre				
Reconhecer o acesso às atividades físicas como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua	Produzir, avaliar e traçar ações e normas de convívio, que contribuam para a promoção da saúde individual e coletiva.	Elaborar ações que promovam a saúde mental. Propor comportamentos que diminuam o stress da	Controle do Stress Produção de materiais alternativos para melhora do estilo de vida	Rodas de conversa Prática de produção de materiais Cineclubes Produção de pequenos vídeos

realização no contexto comunitário.		vida diária. Produzir alternativas para a prática de exercícios físicos fora do ambiente escolar		
-------------------------------------	--	---	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores (Arquivo Pessoal da Coordenação, 2024).

A metodologia de ensino escolhida para ser utilizada nas aulas/oficinas deu ênfase na reflexão, na problematização e na conscientização para a “Educação Libertadora” do “Corpo Consciente” de Paulo Freire (1987). Na perspectiva freiriana, é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária para buscar temas significativos, “temas geradores”. Ou seja, o conteúdo programático parte de um problema vivido pela comunidade e que, para ser pedagogizado, deve apoiar-se em programas de ensino fundados no diálogo. Freire acredita que o papel do educador é entrar num diálogo com as pessoas, a respeito de temas que tenham a ver com as situações concretas e experiências que fundamentam suas vidas diárias. Essa forma de entender o educar vai ao encontro das expectativas de uma educação para jovens e adultos, dando significado ao que se está aprendendo.

No pensamento freiriano, é pelo diálogo que todos (educandos, professores e bolsistas) conhecem o mundo, tomam consciência das coisas, das relações e principalmente de si mesmos, alcançando a libertação, ou pelo menos, o entendimento das relações de opressão. Nessa medida, conhecer não é uma ação isolada, individual, ou desinteressada, uma vez que envolve intercomunicação, intersubjetividade e intenção. É nesse fazer pelas atividades escolares de pesquisas, análises, reflexões e discussões, articuladas à realidade e à prática social dos educandos, que alcançamos o conhecer da realidade e o significado dela.

Sendo assim, destacamos a importância central ao papel dos professores, aos quais cabe organizar e sistematizar atividades de ensino que possibilitem aos educandos ampliarem seus olhares a respeito daquilo que conhecem inicialmente de forma fragmentada. No nosso fazer, as orientações durante o planejamento de cada oficina/aula é ponto principal, elaborando e reelaborando as atividades a partir das necessidades dos nossos alunos e suas realidades sociais, equilibrando sempre os saberes escolares com os saberes populares.

Para identificarmos esses saberes populares, Neira (2019) nos indica a necessidade de um mapeamento, que consiste em identificar as práticas corporais que estão disponíveis aos educandos, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também tem o sentido de garimpar os conhecimentos que os educandos possuem sobre determinada prática corporal eleita como tema, não havendo um padrão ou roteiro obrigatório a seguir. O que se pretende, segundo Neira (2019), é a tematização das práticas corporais no ambiente escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões, tornando o conhecimento importante à compreensão e intervenção na realidade.

Na proposta do currículo cultural da Educação Física, Neira (2009a), defende que a problematização possibilita os questionamentos dos pensamentos, dos gestos e atitude que circulam no ambiente do convívio social. A partir dessa educação problematizadora é possível desconstruir paradigmas concedidos às práticas corporais e entender os sentidos que recebem em diversos contextos sociais.

Na nossa proposta para a Educação Física do Ensino Fundamental II no PROEJAI do Cap/UERJ, escolhemos o caminho para ressignificar o conhecimento, sustentado na intencionalidade, priorizando a ação e reflexão em plena interação, possibilitando as problematizações sobre o universo existencial dos educandos

Com objetivos específicos buscamos formar o aluno de maneira a potencializar seus valores e competências necessárias à integração de seu projeto pessoal ao projeto de saúde da sociedade em que vive; trabalhar as suas competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, sobre trabalho e saúde; assegurar ao indivíduo a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, visando a importância do seu bem-estar; instigar a compreensão dos fundamentos da ciência e tecnologia dos processos produtivos no

eixo trabalho e saúde e vivenciar movimentos do corpo que contribuem para o entendimento dos conceitos de bem-estar.

Dessa forma, a Educação Física no Proejai Cap/UERJ no ensino fundamental II está sendo trabalhada a partir do eixo Trabalho e Saúde e nominamos *Alfabetização em Saúde*.

Considerações finais

O impacto registrado depois de quase dois anos do PROEJAI é positivo, visto que para os alunos da graduação em Educação Física (bolsistas) as aulas de Educação Física deram a oportunidade de conhecer e vivenciar a cultura corporal do movimento contribuindo de forma direta na prática pedagógica dos professores em formação atendidos pelo projeto e possibilitando assim, que, eles consigam auxiliar no desenvolvimento integral de todos os alunos PROEJAI Cap/UERJ.

Compartilhamos nossas práticas nas mídias sociais e participação em eventos científicos. Na Imagem 1, registramos nossa apresentação do poster no evento que ocorreu em abril de 2024, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), registrando momentos de muitas trocas de conhecimentos e ponderações importantes dos professores participantes do evento. Nesse trabalho, relatamos a caminhada até aquele momento, como construímos e como estávamos desenvolvendo nossas práticas. As ponderações feitas durante a apresentação do pôster nos fizeram adequar pontos referentes ao nosso planejamento, bem como realinhar estratégias da nossa prática pedagógica. E, tão importante quanto ouvir as ponderações, foi poder reafirmar que nossa proposta de trabalho de Alfabetização em Saúde estava adequada aos anseios e necessidades do nosso público-alvo.

Imagem 1: Apresentação de Pôster no VIII Congresso Sudoeste de Ciências do Esporte; XIII Simpósio de Educação Física e Dança da UFRJ.

Data: 17/04/2024.



Fonte: Arquivo pessoal da Coordenação.

Na Imagem 2, apresentamos outro pôster no evento também na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), agora com a temática na perspectiva inclusiva. Ressaltamos que temos alguns alunos do PROEJAI CAP/UERJ, com deficiências cognitivas e autismo, o que nos leva a planejar nossas oficinas/aulas sempre na perspectiva da inclusão, pensando nas adaptações pedagógicas necessárias a esses alunos. Relevante destacar, que em todos os eventos científicos os bolsistas (alunos da graduação de Educação Física da UERJ) estão presentes e são os apresentadores do trabalho. Esse fato contribui muito para a formação acadêmico-científica de cada um deles.

Imagem 2: Apresentação de Pôster no 4º Congresso de Educação Física Escolar na perspectiva inclusiva – CEFEPi – UFRJ. Data: 11/07/2024.



Fonte: Arquivo pessoal da Coordenação.

Como formação docente, fomos com os bolsistas assistir à peça teatral *O Averso da Pele*, adaptação do livro de Jeferson Tenório, no Teatro do SESI/RJ. Desse evento possibilitamos uma roda de conversa entre professores e bolsistas, discutindo questões pertinentes a preconceitos na educação, e outros marcadores sociais que impactam nosso fazer pedagógico.

Com os alunos do PROEJAI Cap/UERJ, fomos assistir à peça *O Banquete*. Para muitos a primeira vez que pisaram no teatro. Participamos também da VIII Feira de Ciências e Tecnologia do Cap-UERJ, em 19/10/2024.

Elaboramos materiais didáticos orientadores para as práticas pedagógicas, fruto do diálogo entre a formação docente dos alunos da graduação que recebemos do Instituto de Educação Física e Desporto (IEFD UERJ) e as práticas pedagógicas propostas nas oficinas, a partir desse conjunto de saberes e fazeres, de valores e comportamentos que configuram sentidos e significados vinculados às práticas da cultura corporal tematizada.

Um dos materiais criados, que destacamos aqui, se refere ao EUmoji. São cartas criadas pelos bolsistas para serem trabalhadas com os alunos, com diferentes estratégias pedagógicas, no que se refere a emoções, atividades do cotidiano, cuidados com o corpo, alimentação, lazer e atividades físicas. Abaixo apresentamos algumas dessas cartas.

Imagem 3: Cartas ‘Eumoji’ - tematização emoção, atividades do cotidiano e cuidados com o corpo

Eumoji – cartas criadas pelos bolsistas como ferramentas pedagógicas.



Fonte: Arquivo pessoal da Coordenação.

Imagem 4: Cartas ‘Eumoji’ - tematização alimentação, atividade física e lazer

Eumoji – cartas criadas pelos bolsistas como ferramentas pedagógicas.



Fonte: Arquivo pessoal da Coordenação.

Esses são alguns exemplos das cartas, pois criamos um baralho com quatro cartas para cada tematização, possibilitando diversas atividades, como jogo de mímicas, jogo da memória (cartas em duplas, com temas afins), discussões em grupo sobre os próprios hábitos saudáveis.

Na Imagem 5, apresentamos mais um exemplo de material pedagógico criado pelos bolsistas para trabalhar nas aulas/oficinas. É o jogo do Super Trunfo das Olimpíadas. Nessas cartas, com a regra do jogo conhecido de super trunfo, utilizamos os conceitos das capacidades físicas força e agilidades e técnica e habilidade de cada modalidade esportiva. Os bolsistas prepararam 16 cards para os alunos conhecerem, reconhecerem e discutirem. Discutimos questões sobre individualidade e respeito às diferenças, visto que, para cada esporte se necessita de determinadas habilidades/capacidades diferentes para que o sucesso seja alcançado.

Imagem 5: Super trunfo das Olimpíadas



Fonte: Arquivo pessoal da Coordenação.

Esses são alguns dos materiais pedagógicos produzidos pela equipe de trabalho. A proposta é reunir todas as produções e organizarmos um ebook de propostas pedagógicas para a Educação Física no programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Concluimos, com nosso trabalho que, a contribuição do PROEJAI, para a formação docente, se mostra quando os alunos da graduação (bolsistas), discutem metodologias de ensino, planejam aulas que atendam as demandas dos alunos PROEJAI

CAP/UERJ; experimentam e identificam métodos utilizados na docência a partir dos conteúdos da cultura corporal de movimento que sejam atraentes a esse público. Além disso, podem comparar níveis de aprendizagens e constatar a necessidade de práticas inclusivas no processo de ensino. E, por fim, descrevem suas experiências, cobrindo uma lacuna apresentada pelo curso de formação de graduação em Educação Física IEFD/UERJ.

Já, em relação aos alunos matriculados no PROEJAICAP- UERJ estão vivenciando práticas corporais inovadoras contribuindo para que sejam indivíduos ativos, a fim de se tornarem preparados e aptos para enfrentar as exigências da vida social, exercerem a cidadania e lutarem pela melhoria das suas condições de vida, de trabalho e de lazer.

Concluimos então, que, durante nossas aulas/oficinas, percebemos muito interesse vindo por parte dos alunos, muita alegria durante a execução das atividades. Pudemos perceber a quebra de um paradigma sobre as aulas de Educação Física que tem se mostrado muito mais do que exercícios repetidores de movimento e movimentadores de músculos. Trabalhamos em prol de uma alfabetização em saúde, buscando conceitos e temas que vão ao encontro de uma vida saudável e uma autorregulação consciente e reflexiva. Não negamos notáveis dificuldades e facilidades dos alunos em alguns aspectos, mas que posteriormente foram trabalhados para a melhora deles nas suas especificidades.

O PROEJAI CAP/UERJ é um programa que cumpre uma função social educativa da maior responsabilidade. Permitir que pessoas que não concluíram a Educação Básica na idade certa possam retomar a sua trajetória educacional é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Encontramos alguns obstáculos no nosso caminho, como por exemplo, e o principal, o fato de ainda não podermos emitir a certificação. Isso talvez tenha afastado um público que

desconhecia o nosso trabalho. Porém, conseguimos realizar um trabalho corretíssimo com os alunos que estiveram conosco.

Na Educação Física optamos por ofertar um curso voltado para a Alfabetização para a Saúde, focando no entendimento e conhecimento de uma vida de autocuidado e estilo de vida saudável. Os alunos receberam muito bem a proposta e chegamos ao final, certos de que nossas trocas foram catalisadoras para que sejamos indivíduos melhores.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996... – Brasília: Senado Federal subsecretaria de edições técnicas, 2002.

FERRAZ, A. P.; BELHOLT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, vol. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**, São Paulo: Paz e Terra, p. 72, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GHIRALDELLI, J. P. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MEC. **Educação Física na Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_edufisica.pdf. Acesso: 20 out. 2012.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009a.

SANTOS, I. L. dos; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições** [online]. 2019, v. 30 e20160168. Disponível em: Epub 21 out. 2019. ISSN 1980-6248. Acesso em: 23 jun. 2024.

SILVA, J.; BONAMINO, A. M.; RIBEIRO, V. M. Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: Estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro. **Educação em revista** v. 28, n°. 02, (pp. 367-392), 2012.

SILVA, K, **Criatividade na prática pedagógica**, Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. UFRJ. Rio de Janeiro, 2004.

UERJ - **Ato Executivo de Decisão Administrativa no 040/REITORIA/2022**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Reitoria, 01 de abril de 2022.

YIN, R. K, **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS E NOVAS POSSIBILIDADES¹

Sidnei Jorge Fonseca Junior
João Victor Soares Furtado
Rodrigo Costa Quintanilha

Introdução

A Educação Física na Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI) possui discussões iniciais a respeito das propostas curriculares e de práticas pedagógicas que estão sendo elaboradas e apresentadas na literatura (Goldsmichdt Filho; Cruz; Bossle, 2016; Fonseca-Junior *et al.*, 2024). Para um avanço deste componente pedagógico é consenso a importância da oferta de práticas corporais e demais conteúdos que considerem saberes e experiências discentes adquiridos ao longo da vida, com o professor atuando em busca de diálogos com as diferentes dimensões do conhecimento.

Desta maneira, o trabalho da equipe de Educação Física do PROEJAICAp-UERJ, atuante no Ensino Médio teve como objetivo geral oferecer oficinas de práticas corporais e palestras sobre cultura corporal e promoção da saúde, com intenções de garantir uma boa adesão de jovens, adultos e idosos nas aulas de Educação Física. A preocupação em sanar as prerrogativas de Lei que amparam a não participação de boa parte dos alunos matriculados na EJAI, em aulas práticas, foi um dos respaldos do plano de trabalho, pois parece evidente que outras alternativas de aulas e um trabalho de conscientização e motivação deve ser feito

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526524916245261>

para demonstrar a importância de uma vida ativa e estimular a participação nas atividades de práticas corporais.

As atividades teóricas, com realização de palestras envolvendo métodos ativos de ensino contemplando a cultura corporal e a promoção da saúde, não só com intuito de promover a aptidão física, mas que possa avançar para o âmbito da saúde coletiva e interagir com eixos temáticos, por meio de uma abordagem integral de determinantes da saúde, também pode favorecer a adesão às aulas práticas de Educação Física, com objetivos de desenvolvimento da criticidade em relação à contextos contemporâneos da sociedade e uma participação ativa na sua construção.

O PROEJAICAp-UERJ, dentre seus objetivos estabelecidos, possibilita campos de estágios curriculares para estudantes da universidade, valoriza os saberes dos educandos e potencializa a educação para a vida cotidiana, considerando as práticas sociais, culturais e humanas em todas as suas dimensões, compreende a perspectiva de um currículo integrado e a centralidade do trabalho como alvo para esta população, além de promover ações de integração social entre as comunidades do CAP-UERJ e as comunidades que estão no seu entorno (Uerj, 2022). Com este contexto, no decorrer deste capítulo, será apresentado, como objetivo principal, as experiências práticas da equipe de Educação Física do Ensino Médio no PROEJAICAp-UERJ, adicionando novas possibilidades.

1. A Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Atualidade

Dados recentes divulgados por Teixeira (2022) da EJA de Angra dos Reis/RJ apontam para a juvenilização, um público majoritariamente negro e com pequena maioria para o sexo masculino, consequências do fracasso escolar devido à exclusão do sistema educacional e das condições de vida precarizadas, em um momento de processo de universalização do ensino desde a década de 1990. Tais características, com exceção do alto número

de matrículas do sexo masculino, são alarmantes e apontadas na literatura que aborda a EJA (Arroio, 2017; Oliveira *et al.*, 2024), o que reforça a necessidade desta modalidade de ensino ser atuante para uma mudança na vida dessas pessoas.

Com respeito à juvenilização nesta modalidade de ensino, entre os principais motivos estão a gravidez precoce, a vulnerabilidade social, a falta de qualidade de ensino e a desmotivação, além da necessidade de ingressar no mercado de trabalho (Franchi; Günther, 2018). Para homens, a cobrança de ser o provedor da família pode ser responsável pela evasão da escola deste gênero antes do fim do Ensino Médio (Teixeira, 2022). Consequentemente, a diversidade é a principal característica de jovens, adultos e idosos atendidos na EJA, decorrentes do processo educacional negado ou interrompido pelas condições de vida em um país que tem como características a desigualdade social e a ausência de políticas públicas eficientes para o combate à evasão escolar (Franchi; Günther, 2018; Teixeira, 2022; Arroio, 2017).

É de fundamental importância destacar que a EJA no Brasil passou por transformações ao longo dos séculos, desde que foi iniciada pelos jesuítas com os povos indígenas durante a colonização. Por fim, a legalização como modalidade de ensino foi empregada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 (Brasil, 1996).

Diante deste prisma, a EJA ainda é fruto de uma sociedade que foi construída e enfrenta pensamentos eurocêntricos, o que não contribui para uma educação equalizada, fato que motiva e direciona a transformação da escola no que tange ao currículo e às práticas pedagógicas, em busca do sucesso pessoal e coletivo deste público.

2. A Educação Física na Educação de Jovens Adultos e Idosos

Para que se tenha adesão e participação nas aulas de Educação Física, propostas curriculares e práticas pedagógicas que despertem o interesse do aluno da EJA surgem como o

principal desafio do professor para esta disciplina que é componente curricular obrigatório na Educação Básica. Compreender a realidade escolar, escutar e entender os estudantes, suas expectativas e experiências de vida também podem colaborar para que os conteúdos sejam significativos na formação discente (Arroio, 2017; Andrade Junior *et al.*, 2021; Libâneo, 1994).

Estudos sobre a Educação Física na EJAII apresentam como resultados que diferentes métodos de aulas são utilizados durante o processo ensino-aprendizagem. Aulas teóricas são apontadas como alternativas para uma ampla participação, embora sejam contestadas pelo público mais jovem que traz como expectativa diferentes experimentações corporais, priorizando esportes coletivos mais populares durante as aulas, o que reforça o estereótipo da Educação Física ser a disciplina responsável pela diversão e descontração dos alunos, sem necessidade de propostas pedagógicas que ampliem os conhecimentos (Reis; Molina Neto, 2014; Franchi; Günther, 2018; Fonseca-Junior *et al.*, 2024). Tais conflitos marcam o início de uma série de reflexões na EJAII.

O estudo de Reis e Molina Neto (2014) descreveu a opinião dos alunos de uma escola que acolhe estudantes-trabalhadores na EJAII no Ensino Fundamental que participaram de aulas teóricas. Para esses alunos a Educação Física passou a estar no mesmo patamar das demais disciplinas, pois acharam os conteúdos se assemelhando ao de Ciências e mais interessantes. Cabe ressaltar, ao considerar que atividades práticas podem ser desgastantes para parte dos alunos da EJAII, uma proposta teórica, com preferência para os métodos ativos de ensino, como foi retratado no estudo supracitado, pode ser uma alternativa para um público que acorda cedo, usa transportes coletivos para seus deslocamentos, pode morar longe do trabalho e da escola e apresentar uma série de problemas pessoais.

Entretanto, como já relatado, uma parte dos sujeitos ainda tem o interesse por atividades físicas e esportivas como algumas sugeridas nas Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC) para

a Educação Básica (Brasil, 2018). Com este sentido, a ampliação da cultura corporal também pode ser um dos objetivos para um trabalho de Educação Física desenvolvido na EJAI, como foi observado por Fonseca-Junior *et al.* (2024), ao debater criticamente os conteúdos e objetivos propostos nos currículos das cidades do Rio de Janeiro e São Paulo.

A BNCC pode proporcionar uma seleção de práticas corporais que ampliem a cultura corporal por meio de unidades temáticas como jogos e brincadeiras, danças, lutas, esportes diferenciados como os de invasão, de combate, de rebatidas, os de aventuras e as ginásticas. Ademais, as dimensões do conhecimento apresentadas na BNCC, que além das experimentações incluem o uso e apropriação, a fruição, reflexão sobre a ação, a análise e compreensão e o protagonismo comunitário das unidades temáticas e seus objetos de conhecimento, podem ser alcançados durante as aulas de práticas corporais de acordo com o segmento da Educação Básica (Brasil, 2018).

Entretanto, a BNCC elaborada para crianças e adolescentes da Educação Básica necessita que seja estudada e tenha uma seleção das unidades temáticas e objetos de conhecimentos que sejam considerados relevantes para a EJAI. É importante também o repensar da prática pedagógica para formação de jovens, adultos e idosos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade. Em adendo, um bom planejamento deve ser elaborado para facilitar o desenvolvimento das práticas pedagógicas (Oliveira *et al.*, 2024).

Na atualidade, embora seja uma literatura cercada de críticas (Neira, 2018), a BNCC com suas unidades temáticas e seus objetos de conhecimentos, busca o desenvolvimento de competências e habilidades. Nesse sentido ainda é possível identificar, por exemplo, nos objetos de conhecimentos, *ginástica de condicionamento* e *ginástica de conscientização corporal*, a preocupação com a prática de exercício físico e da atividade física com a saúde e a qualidade de vida dentre seus objetivos (Brasil, 2018).

Historicamente é comum o estabelecimento de relações da saúde com as aulas de Educação Física como proposta curricular, mesmo podendo ser considerada higienista e com um pensamento liberal que trouxe como objetivo a utilização de movimentos automatizados e disciplinados para a construção de corpos considerados saudáveis; além de ainda ser observado no cotidiano escolar, um discurso, sem o despertar de determinadas argumentações críticas, da abordagem pedagógica “aptidão física relacionada à saúde” (Knuth; Loch, 2014; Mantovani; Maldonado; Freire, 2021; Gama *et al.*, 2024).

Desta maneira, contradições em como abordar a temática *saúde* em aulas de Educação Física deve ser debatidas para que ocorra lúcidas e críticas aulas de Educação Física na EJA (Gama *et al.*, 2024).

Na dissertação de mestrado de Lemes (2017), foi relatado um trabalho de Educação Física na EJA com direcionamento à promoção da saúde, com aulas teóricas, práticas de atividades físicas, avaliação física e da pressão arterial, demonstrando não só aumento da frequência dos alunos, como também da melhora do estilo de vida de parte dos alunos.

Em contradição, o estudo de Costa, Souza e Carvalho (2020) analisou o discurso de dez docentes que atuavam na EJA com a promoção da saúde nas aulas de Educação Física e observou que o discurso com hegemonia biológica só seria superado com o professor sendo capaz de realizar uma abordagem integral sobre saúde, cujas reflexões levem os discentes a perceberem a saúde como uma questão que perpassa o problema médico, promovendo uma sociedade dotada de conhecimento, raciocínio, capacidade crítica, responsabilidade e sensibilidade para as questões da vida e da sociedade.

O estudo de Goldsmichdt Filho, Cruz e Bossle (2016) analisou artigos, dissertações e teses sobre a Educação Física na EJA, com a observação de que os poucos estudos publicados até aquele momento demonstravam maiores preocupações em tornar o sujeito mais ativo fisicamente ou mais saudável, do que com a

formação de um sujeito questionador, com posicionamentos políticos e que reivindique melhores condições de acesso à saúde e/ou opções de lazer de forma gratuita.

Diante de um conjunto de vertentes e dilemas a respeito das possibilidades de práticas pedagógicas para a Educação Física na EJA, parece desafiante para o professor, principalmente pela maioria das vezes não ter formação adequada na graduação para esta modalidade de ensino (Carvalho; Camargo, 2019), identificar os saberes e as diferentes origens dos educando, para posteriormente articular os conhecimentos do senso comum e o científico, conhecer a legislação vigente no campo da EJA e, por fim, pensar em uma proposta pedagógica que seja motivacional e significativa, dando ao aluno condições de fazer das aulas de Educação Física mais um momento de refletir a sua vida enquanto participante crítico da sociedade.

3. Experiências Pedagógicas em Educação Física no PROEJAICAp-UERJ

3.1. Atividades de Formação

Com a equipe composta inicialmente por um coordenador e cinco bolsistas, as atividades do projeto começaram com palestras de formação para a atuação docente na EJA. Em seguida, uma formação específica para a área de Educação Física foi realizada com leituras de artigos e de propostas curriculares, rodas de conversas com o coordenador de equipe e uma visita a uma exposição de trabalhos de conclusão da disciplina *Práticas Docentes de Educação Física na EJA*, oferecida na graduação de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade Federal.

Posteriormente, reuniões foram marcadas para a elaboração de um planejamento de ensino baseado na proposta do plano de trabalho elaborado pelo coordenador.

3.2. Avaliação Inicial

Em seguida, as aulas iniciaram com uma avaliação diagnóstica realizada por meio de roda de conversa, com objetivo de conhecer as experiências anteriores discentes no âmbito das práticas corporais e motivações para as aulas de Educação Física, além do preenchimento de um questionário com questões de anamnese e sobre atividade física e saúde (PAR-Q/Questionário de Prontidão para a Atividade Física). Com intenções de realização de práticas corporais, a unidade temática *ginástica*, com a proposta de desenvolvimento dos objetos de conhecimento *ginástica de condicionamento físico* e *conscientização corporal*, foi escolhida para ser desenvolvida nos blocos do Ensino Médio devido ao que foi observado na diagnose inicial.

3.3. Aulas Teóricas: Pirâmide da Atividade Física

Para direcionar as demais atividades práticas desenvolvidas, a Pirâmide da Atividade Física foi utilizada para o desenvolvimento de uma palestra. Importante a compreensão de que a Pirâmide da Atividade Física é uma representação lúdica de hábitos saudáveis para um estilo de vida ativo. Sua utilização para uma palestra/aula auxiliou na compreensão de um conjunto de atividades importantes de serem realizadas durante o dia para manter o corpo em movimento, incluindo subir escadas, caminhar até o comércio e retornar com sacolas de compras, dar faxina na casa, lavar carros, brincar com crianças, entre outras. Essas atividades físicas constituem a base da pirâmide.

No que tange à prática de exercícios físicos, a Pirâmide demonstra a importância de maior participação em atividades aeróbias e de lazer (três vezes por semana), seguido, logo acima, da realização de atividades de força e de alongamentos e flexibilidade (duas vezes por semana).

O ápice da Pirâmide, diz respeito a evitar o consumo de alimentos ultraprocessados, açucarados e/ou gordurosos, além de orientações para evitar o comportamento sedentário.

A Imagem 1 demonstra a Pirâmide da Atividade Física que foi elaborada com imagens não disponíveis na internet pela inteligência artificial, adaptadas para a aula do PROEJAICAp-UERJ, embora outras imagens possam ser encontradas facilmente em sites de buscas.

Imagem 1: Pirâmide da Atividade Física



Fonte: Adaptação dos autores do estudo, 2025.

A ideia de utilizar a Pirâmide da Atividade Física deve-se a intenção de desenvolver o tema com a metodologia ativa. Silva, Silva e Silva (2021) citam que métodos ativos de ensino na EJA podem ser mais atrativos e romper com um modelo mais tradicional, com estratégias que colocam os discentes no centro do processo de ensino e aprendizagem, com possibilidades de serem protagonistas na construção do conhecimento de maneira autônoma e interativa, com objetivo de serem atuantes e ativos no

meio em que vivem. A imagem da Pirâmide da Atividade Física pode ser encontrada facilmente em sites de buscas.

O conjunto desses hábitos sugeridos na pirâmide proporciona um melhor estilo de vida, melhora da saúde mental, da capacidade funcional e do combate ao sobrepeso e obesidade, além das suas comorbidades (Ueno *et al.*, 2012; Cé *et al.*, 2023). Favorece ainda o desenvolvimento dos conceitos de atividade física, exercício físico, das capacidades físicas, da importância das atividades de vida diária e de posterior continuidade, com a interpretação das capacidades físicas que foram trabalhadas em cada prática corporal nas aulas, que foram encerradas com uma roda de conversas sobre temas importantes decorrentes da atividade das aulas.

Essas palestras/aulas foram realizadas em dois encontros por proporcionar um quantitativo expressivo de conteúdos desenvolvidos.

4. Aulas Práticas de Ginásticas

A sequência de aulas práticas incluiu aulas de exercícios aeróbios (danças, caminhadas e circuitos), alongamentos e atividades de relaxamento, exercícios de força, treino funcional e ginástica recreativa. Embora não ocorra a cobrança obrigatória da participação da parte prática, uma roda de conversa ao final foi uma estratégia para participação de toda a turma, uma vez que as dispensas devido às prerrogativas de Lei não são consideradas para as atividades teóricas.

Desta maneira, a identificação das capacidades físicas que foram utilizadas no decorrer das aulas e o reforço da importância de serem treinadas fazem parte da progressão pedagógica do planejamento de ensino, com a necessária identificação das diferenças entre os tipos de ginásticas que são oferecidas em estabelecimentos privados e público, para que o discente tenha autonomia de escolher o método ginástico de acordo com o objetivo pretendido.

Temas pertinentes foram debatidos após às aulas em rodas de conversas, como o direito à atividade física e ao lazer e os efeitos negativos da busca por padrões estéticos que são estereótipos de beleza, como o uso exacerbado de substâncias ergogênicas, treinos excessivos e os transtornos alimentares.

A autonomia para a continuidade das práticas corporais fora da escola foi um dos objetivos a ser trabalhado. O que fez surgir o debate a respeito dos espaços públicos próximos à residência possível de realização de atividades físicas, assim como as possíveis melhorias que poderiam ser feitas, com foco nas questões de adaptações para receber toda a população, incluindo deficientes físicos e idosos, do conforto e segurança.

5. Avaliação

O fim desta sequência de aulas culminou com uma avaliação realizada em um jogo de tabuleiro, uma espécie de quiz, em que as peças avançavam ou retrocediam, de acordo com os números obtidos nos lançamentos do dado e respostas corretas ou afirmativas de sorte e revés, de acordo com as cores das casas que caíam. O tabuleiro foi criado pelos bolsistas e as regras foram construídas para favorecer um pequeno debate para as questões que surgiam. Desta maneira, avaliou-se o conhecimento adquirido.

6. Novas Possibilidades em Educação Física no PROEJAICAp-UERJ

Novas possibilidades poderiam dar continuidade a essa sequência didática. A ginástica de conscientização corporal, por exemplo, poderia ser explorada com aulas práticas e desenvolvimento de temas. Pode ser citado, como exemplos de temáticas, tópicos em ergonomia e atividade física com os cuidados com a postura corporal para a prevenção de dores nas costas. A saúde do trabalhador também pode ser explorada devido às relações com o tema. Fonseca-Junior *et al.* (2021), em um

estudo de prevalência sobre dores nas costas e práticas de exercícios físicos observou que atividades como caminhadas e ginásticas são mais praticadas por adultos e idosos e são importantes na prevenção das dores nas costas, uma das causas que gera mais afastamentos do trabalho por licença médica. Um debate relacionando à temática com as condições de trabalho de cada discente poderá ser interessante.

Em suma, o trabalhador deve cuidar do corpo, sendo as práticas corporais consideradas importantes para a capacidade funcional no cotidiano de trabalho (Ueno *et al.*, 2012; Santos, *et al.*, 2024). Considera-se, desta maneira, uma temática significativa e com necessidade de futuras experiências didáticas.

Considerações finais

As experiências pedagógicas apresentadas buscaram dialogar com diferentes conhecimentos que sustentam as práticas docentes da Educação Física na EJA. Trazer aulas teóricas, com conteúdos que são debatidos no mundo contemporâneo, referentes às práticas corporais e seus efeitos para a saúde e qualidade de vida, foi considerado significativo para os discentes e garantiu a participação dos que estavam presentes.

A todo instante o intuito foi apostar nas interações sobre o conhecimento prévio e o novo, calcada na modificação ou expansão de conceitos que já estavam consolidados cognitivamente pelo discente, o que Ausubel (2003) determina como aprendizagem significativa. Nossa prática apoiou-se também em Sacristán (2000), que sugere a transformação do conteúdo do currículo pelo professor com suas próprias concepções, adequando-os pedagogicamente à realidade de ensino e necessidades do aluno.

A viabilização de aulas elaboradas buscando alternativas que proporcionassem métodos ativos de ensino parece ter ajudado no desenvolvimento da temática. Em conjunto, as aulas práticas também foram preparadas para a exploração de rodas de

conversa ao fim, tornando jovens, adultos e idosos como protagonistas do conhecimento, trazendo algumas experiências já vivenciadas ao longo da vida e garantindo a participação dos que não poderiam participar de atividades práticas ou têm garantido por Lei o direito de não participar.

O planejamento tinha como objetivo não só dar autonomia para a realização de práticas corporais fora da escola e compreender questões de prevenção de doença, mas avançar para questões como a necessidade de preservar ou buscar espaços públicos na região que mora, cobrando seus direitos de cidadão em relação à prática de atividades físicas e esportes. Além de estimular reflexões sobre contrapontos da prática de atividade física, entendendo que práticas excessivas em busca de estética corporal pode não ser saudável.

Embora a Ginástica tenha sido a unidade temática escolhida em função do entendimento que a turma de Ensino Médio atendida teria preferência por essa prática corporal, outras unidades temáticas poderiam ser exploradas e adaptadas para a compreensão das capacidades físicas exploradas na pirâmide da atividade física, além de proporcionar rodas de conversas críticas e com possibilidades de integração com eixos temáticos como meio ambiente e sustentabilidade, trabalho, cidadania e direitos humanos, entre outros.

Desta maneira, compreende-se que a experiência pedagógica apresentada representa uma prática apoiada na literatura específica de Educação Física para a EJA. Foi considerada positiva por atingir o objetivo de adesão dos alunos que estavam presentes nos dias de aulas, partindo dos saberes adquiridos ao longo da vida por esses jovens, adultos e idosos e com o intuito de auxiliar no processo de conscientização e libertação.

Referências

ANDRADE JUNIOR, S. H.; *et al.* O ensino da educação física na EJA: uma análise a partir de falas dos professores. **Movimento**, v. 27, e27074, 2021. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.112519>

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

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva. São Paulo: Platano, 2003.

BRASIL. **Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional LDB- Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAMILO, C. As possibilidades de atuação da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos para a relação intergeracional na educação em direitos humanos. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 245-261, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2014v26n43p245>

CARVALHO, R. M.; CAMARGO, M. C. Formação de professores em Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos. **Movimento**, v. 25, e25029, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.85233>

CÉ, J. A. *et al.* Atividade física e obesidade na infância: uma revisão integrativa. **Revista de Psicologia**, v.17, n.67, p.224-247, 2023. <https://doi.org/10.14295/online.v17i67.3789>

COSTA, J. C.; SOUZA, C. T.; CARVALHO, R.M. Atuação docente em Educação física escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ações de Promoção da Saúde. **Rev Bras Ciênc Esporte**, v. 42, p. e2045, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.42.2019.215>

FONSECA-JUNIOR, S.J.; *et al.* Currículos de Educação física no Ensino fundamental da Educação de Jovens, Adultos e Idosos e reflexões para propostas pedagógicas. **Arq. Mov.**, v. 20, n. 1, p. 218-231, 2024. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/62420>

FONSECA-JUNIOR, S.J. *et al.* Prevalência de dores nas costas em adultos praticantes de atividade física de lazer: estudos de base populacional. **Rev Bras Cienc Movimento**, v. 30, n. 1, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.31501/rbcm.v30i1.12228>

FRANCHI, S.; GÜNTHER, M. C. C. Juvenilização da EJA: repercussões na Educação Física. **Motrivivência**, v. 30, n. 53, p. 209-225, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n53p209>

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GAMA, C. O. da *et al.* Educação física e saúde escolar no Brasil. Conexões à luz da Base Nacional Comum Curricular. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 29, p. 154-171, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.46642/efd.v29i312.7405>

GOLDSCHMIDT FILHO, F.; CRUZ, L. L.; BOSSLE, F. Educação Física na EJA: Desafios e possibilidades. **Rev. Kinesis**, v. 34, n. 2, p. 117-131, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2316546422290>

KNUTH, A. G.; LOCH, M. R. Saúde é o que interessa, o resto não tem pressa? Um ensaio sobre educação física e saúde na escola. Disponível em: **Rev. Bras. Ativ. Fis. Saúde**, p. 429-440, 2014. <https://doi.org/10.12820/rbafs.v.19n4p429>

LEMES, V. B. **Relatos de uma proposta de Educação Física Escolar:** a promoção da saúde na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Ed. Cortez, 1990.

MANTOVANI, T. V. L.; MALDONADO, D. T.; FREIRE, E. S. A relação entre saúde e educação física escolar: uma revisão integrativa. **Movimento**, v. 27, e27008, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.106792>

NEIRA, M. Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.106792>

OLIVEIRA, C. *et al.* A EJA no Brasil contemporâneo: desvendando conexões com o mundo do trabalho. In: SOUZA, L. P. **Educação de Jovens e Adultos:** conhecimento como ferramenta de transformação. Mato Grosso do Sul: Inovar Editora, 2024, p. 9-22.

REIS, J. A. P.; MOLINA NETO, V. “Pensei que estava na aula de ciência” ou os significados da educação física na educação de jovens e adultos. **Pensar a Prática** (Online), v. 17, p. 636-650, jul./set.2014. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.112519>

SACRISTÁN, J. G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Trad. Ernani Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, L. R. *et al.* Características das intervenções efetivas de exercício físico conduzidas no ambiente de trabalho: uma revisão de escopo. **Rev. Bras. Ativ. Fís. e Saúde**, v. 29, p. 1-13, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.12820/rbafs.29e0355>

SILVA, J. S.; SILVA, V. O.; SILVA, F. M. Metodologias Ativas na Educação de Jovens e Adultos: um estudo bibliográfico. **Revistavox Metropolitana**, n.5, p. 214-227, 2021. Disponível em: <https://revistavox.metropolitana.edu.br/wpcontent/uploads/2021/07/15.pdf>

TEIXEIRA, E. O. Juvenilização e enegrecimento da EJA em tempos de universalização da Educação Básica. **e-Mosaicos**, v. 11, n. 28, p. 96-119, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/58184>

UENO, D. T. *et al.* Efeitos de três modalidades de atividades físicas na capacidade funcional de idosos. **Rev Bras Educ Fis Esporte**, v. 26, n. 2, p. 273-281, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1807-55092012000200010>

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). **Ato Executivo de Decisão Administrativa – AEDA 040/REITORIA/2022**. Cria o Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj). 01 abr. 2022.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adriely Paiva Parreira

Graduanda (bacharel e licenciatura) em Ciências Sociais (UERJ) e estagiária no Programa de Educação para Jovens, Adultos e Idosos (PROEJAICAp/UERJ).

Aline da Silva Ribeiro

É graduanda em Matemática na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tem interesse pela área desde o colégio. Essa experiência despertou nela uma paixão pela disciplina e, sobretudo, pela educação. Aos 19 anos, prestou o vestibular e ingressou na UERJ para dar continuidade a sua formação acadêmica. Desde então, sua jornada tem sido marcada por experiências enriquecedoras, como a participação em eventos e palestras de Matemática, que ampliaram sua visão sobre a área e possibilitaram contato com diferentes perspectivas e abordagens. Atualmente, faz parte do PROEJAI e ao longo de sua trajetória acadêmica, procura sempre aprimorar seus conhecimentos. Acredita que o ensino desempenha um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e segue determinada a fazer parte desse processo.

Ana Patrícia da Silva

Pós-doutorado em Ciências Médicas – UERJ; Doutora e Mestre em Educação – UFRJ; Professora Associada – CAP-UERJ. Coordenadora dos projetos a seguir: ‘Inclusão em Educação Física Escolar: Desafios e Potencialidades da Prática Pedagógica’ (pesquisa e iniciação à docência), ‘Corpo Consciente, Prática Pedagógica e Educação Libertadora’ (iniciação à docência), ‘Práticas Pedagógicas em Educação Física escolar: Outras possibilidades’ (projeto de extensão), ‘O Corpo como Prática

Pedagógica: Um diálogo entre Rio de Janeiro (Brasil) e Augsburg (Alemanha)' (Prodocência) e 'Corpo Consciente, Inclusão em Educação e Práticas Pedagógicas: Aproximações e Distanciamentos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos' (PROEJAICAP-UERJ). Membro do GESDI - Grupo de Estudo e Pesquisa 'Gêneros, sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos' (FFP/UERJ).

Andrea da Paixão Fernandes

Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-Uerj), onde atua no Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB/CAP-Uerj). Coordenou o Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PROEJAICAp-Uerj) de novembro/2022 a novembro/2023. Possui artigos publicados em livros e revistas nacionais, além de material didático para a modalidade Educação a Distância. Coordena projeto de extensão universitária. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, formação de professores para a EJA, memórias, representações sociais, juventudes e relação com trabalho e educação.

Caio Luiz Daemon da Silva

Bacharel e Licenciando em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde é bolsista do Programa de Educação para Jovens, Adultos e Idosos (PROEJAICAp-UERJ), atuando no Pré-vestibular.

Catarina Louize Alves Conceição

Mestranda em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mesma instituição pela qual se graduou em Ciências

Sociais (bacharelado e licenciatura). Foi bolsista da FAPERJ no projeto “A sociologia, o ENEM e a licenciatura em Ciências Sociais”, coordenado pelo Prof. Dr. Wallace Ferreira, e integrou o projeto de ensino “A Sociologia no Pré-vestibular do PROEJAICAp-UERJ”.

Cristina Papa Ramos

É graduanda de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e bolsista do Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (PROEJAI) do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Tem experiência na EJA desde 2019 e, desde então, se apaixonou pela modalidade e pela educação. Tem interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre alfabetização e letramento no Ensino Fundamental I e na EJA.

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 (PROEJAICAp-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.

Flávia Luzia Jasmim

Graduada em Física - Licenciatura (2008) e Bacharelado (2007) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com mestrado (2009), doutorado (2013) e pós-doutorado (2013) em Astronomia pelo Observatório Nacional. Tem experiência na área

de Astronomia, com ênfase em Astrofísica do Sistema Solar. Atualmente é docente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), onde atua na inserção da Astronomia no ensino básico e no ensino de Física. Coordena os projetos de extensão “AstroCAp” e “Expedições Científicas para a Educação Básica”, além de coordenar a equipe de Física no Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (PROEJAI) do CAp-UERJ.

Gabriel Nascimento de Boaventura

É estudante de licenciatura em Educação Física na UERJ e bolsista do PROEJAI (Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-Uerj) e integra o programa desde seu início, em 2023. Desde o começo da graduação, tem buscado experiências que aproximem de práticas pedagógicas inclusivas e significativas. Quando conheceu o PROEJAI, enxergou nele uma oportunidade valiosa de vivenciar, na prática, os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

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.

Guilherme Nogueira de Souza

É doutor em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPCIS/UERJ). Professor Associado da UERJ, atuando no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), e pesquisador do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Sociais (LEPECS). Tem desenvolvido pesquisas no campo das relações étnico-raciais, além de pesquisas sobre identidades, gênero e sexualidade, formação de professores e educação para jovens, adultos e idosos.

Hellena da Nóbrega Gomes Serafim

Estudante de Graduação de Matemática da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e bolsista do Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (PROEJAI-CAp-UERJ).

Jade Novaes de Figueiredo

Mestranda em Ciências Sociais no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPCIS/UERJ). Bacharel e licencianda em Ciências Sociais na UERJ, sendo bolsista do Programa de Educação para Jovens, Adultos e Idosos (PROEJAICAp-UERJ), atuando no pré-vestibular. Tem interesse e desenvolve pesquisas sobre Estado, instituições, tutelas e gênero.

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).

João Pedro Nunes Pereira Gouveia

Graduando de licenciatura e bacharelado em Filosofia (UERJ), educador popular no curso pré-vestibular comunitário da instituição Redes de Desenvolvimento da Maré, bolsista de iniciação à docência no Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Também atua como bolsista de iniciação científica na Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) no projeto de pesquisa “Emergência Sanitária, Arquivos e Memória: uma análise da organização social Redes da Maré”.

João Vitor Soares Furtado

Estudante de graduação em Licenciatura em Educação Física na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atualmente é bolsista do Programa PROEJAICAp-UERJ no Ensino Médio.

José Antonio Abrahão Castillero

Graduando em Ciências Sociais (UERJ) e estagiário no Programa de Educação para Jovens, Adultos e Idosos (PROEJAICAp/UERJ).

Judival de Souza Estrela Júnior

Mestrando em Ciências Sociais no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPCIS/UERJ). Bacharel e Licenciado em Ciências Sociais na

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi bolsista no Pré-vestibular do PROJAICAp-UERJ.

Laura da Conceição Lopes

Graduanda em Filosofia, Bacharel e Licenciatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora dos temas da educação e de relações étnico-raciais. Escritora do Conto Afrofuturista “Jafari”. Com objetivos de democratizar a educação, idealizou e fundou o Coletivo Afroo! em 2021 e desde 2022 é bolsista da primeira turma do projeto piloto Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Livia Eccard

Professora de língua francesa desde 2009, possui licenciatura em Letras (Português/Francês) pela Universidade Federal de Viçosa, mestrado em didática de FLE pela Universidade de São Paulo e doutorado em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professora na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde leciona para o ensino básico e para a graduação. Sua pesquisa é centrada no ensino de línguas adicionais considerando as relações entre a cognição, o lúdico, o corpo e a língua e na formação de professores.

Lorena Gomes do Sacramento

Concluinte do curso de Filosofia (Licenciatura e Bacharelado) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), bolsista de Iniciação à Docência do Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, lecionando na disciplina de Filosofia. Também compõe o corpo docente de Filosofia do Pré-vestibular Comunitário da Ação Direta em Educação Popular (ADEP), na Mangueira. Seus interesses de pesquisa possuem o enfoque no pensamento germânico dos séculos XVIII e XIX, com ênfase no

romantismo alemão e seus correspondentes. Atualmente, explora as produções filosóficas da autora alemã Karoline von Günderrode.

Márcia Miranda

Graduação em Licenciatura em Educação Física pela UnB (1996) e mestrado em Educação Física pela Universidade Gama Filho (2004). Atualmente é professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Instituto de Aplicação (CAP-UERJ). Pesquisadora do projeto de extensão Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar: outras possibilidades e do projeto de pesquisa Inclusão em Educação Física Escolar: desafios e potencialidades da prática pedagógica. Membro do GESDI (Grupo de Estudo e Pesquisa “Gêneros, Sexualidades e Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos”) - FFP/UERJ. Atuante na área de Educação Física Escolar, gênero, inclusão e práticas pedagógica.

Marcio José de Carvalho Alves

Estudante de Filosofia (Bacharel e Licenciatura) na UERJ, bolsista do Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, voluntário nos pré-vestibulares comunitários Nós por Nós (Jardim Catarina), Poeta Dirley Silva (Acari), NICA (Jacarezinho), monitor de História da Filosofia Antiga I e II (disciplina do currículo de matérias de filosofia da UERJ).

Mariana Rodrigues Zadminas

É doutora em Educação, Professora Adjunta do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ). No momento, é Coordenadora Geral do Núcleo de Integração Pedagógica (NIPED/CAP-UERJ). Coordena a disciplina de Núcleo Comum do Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (PROEJAI). Coordena a disciplina de Educação de Jovens e

Adultos do curso de Pedagogia do consórcio CEDERJ/UNIRIO. É mãe de duas crianças incríveis: Rebeca e Ravi.

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu

Professora Titular de Língua Portuguesa, do Instituto de Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pós-Doutoramento pela Universidade de Colônia, Alemanha (2017); Doutora em linguística pela UFRJ (2002); Mestre em linguística pela UFRJ (1992); especialista em linguística aplicada pela UERJ (1989). Professora Visitante na Universidade de Heidelberg, Alemanha, no período de dezembro - 2019 a fevereiro - 2020, pelo Programa Capes-PrInt. Tem capítulos e artigos publicados em livros representativos da área. Membro da equipe docente do PROEJAICAp-UERJ, é pesquisadora com interesse nas questões referentes à formação docente e ao processo ensino-aprendizagem de leitura e de escrita em língua materna. E-mail: teresatedesco@uol.com.br

Nathalia Gil de Sousa

Interessada na área da Educação, ingressou no Ensino Médio Técnico para o Curso de Formação de Professores no Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral – CEIAA, tendo tido interesse despertado para o ensino de Língua Portuguesa e de Literatura. Atualmente, é graduanda de Letras/Literaturas pela UERJ e bolsista no Programa de Iniciação à Docência PROEJAICAp-UERJ.

Priscila Cristina Simões Ribas

Graduanda (Bacharel e Licenciatura) em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sendo bolsista do Programa de Educação para Jovens, Adultos e Idosos (PROEJAICAp-UERJ), atuando no pré-vestibular.

Rafael de Abreu Ferraz

Professor de Geografia do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ). Sua formação abrange: Doutorado em Educação (2022) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Programa de Pós Graduação em Educação (ProPEd/UERJ); Mestrado em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC) (2011); Especialização em Políticas Territoriais no Estado do Rio de Janeiro pela UERJ (2009); Graduação (bacharelado e licenciatura) em Geografia pela UERJ (2006). Atua na Universidade do Estado do Rio de Janeiro e na Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro como professor regente na educação Superior e na Educação Básica. Possui experiência na área de Geografia e Educação, atuando como pesquisador em temas que envolvem a relação campo-cidade; o desenvolvimento regional; sociedade e meio ambiente; transformações socioespaciais no Estado do Rio de Janeiro; ensino de Geografia; políticas públicas de Jovens e Adultos; educação de jovens e adultos e formação de professores. Integra o grupo de pesquisa Aprendizados ao longo da vida, sujeitos, políticas e processos educativos do ProPEd-UERJ, coordenado pela Prof. Dra. Jane Paiva e o Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica - GEPEG-LEGEIO. É coordenador do Programa de Educação de Jovens, Adultos e Idosos do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (PROEJAICAp-UERJ).

Rodrigo Costa Quintanilha

Estudante de graduação em Licenciatura em Educação Física na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atualmente é bolsista do Programa PROEJAICAp-UERJ no Ensino Médio.

Rodrigo de Souza Pain

Doutor em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA/UFRRJ).

Professor Associado de Sociologia do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenador de Sociologia do Ensino Fundamental II do Programa de Educação para Jovens, Adultos e Idosos (PROEJAI/CAP/UERJ).

Sidnei Jorge Fonseca Junior

Professor Adjunto de Educação Física do Departamento de Educação Física e Artística do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ) e da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Apresenta longa experiência em aulas para jovens, adultos e idosos em carreira iniciada em 1997 na cidade de Belford Roxo/RJ. Atualmente é coordenador de Educação Física do Ensino Médio no Programa PROEJAICAP-UERJ.

Thiago Daboit Roberto

Físico pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2011), com mestrado em Ciência e Tecnologia Nucleares pela Comissão Nacional de Energia Nuclear (2014) e doutorado em Engenharia Nuclear pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018). É professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e colaborador da Comissão Nacional de Energia Nuclear. Atua nas áreas de Engenharia Nuclear, com ênfase em segurança de reatores de quarta geração e despressurização de fluidos supercríticos. Desenvolve projetos de extensão voltados para o ensino de Física, promovendo a aprendizagem por meio de interações digitais e Realidade Aumentada.

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) e Licenciado em Ciências Sociais (2025) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Ex-bolsista do Programa de Educação para Jovens, Adultos e Idosos (PROEJAICAp-UERJ). Atua como coordenador e professor voluntário de Sociologia no Pré-Vestibular Social Leonhard Euler (UNIRIO).

Valeria Cristina Almeida dos Reis

Bacharel e Licencianda em Ciências Sociais pela UERJ e estagiária no Programa de Educação para Jovens, Adultos e Idosos (PROEJAICAp/UERJ), atuando na modalidade Ensino Fundamental II.

Vanêsa Vieira Silva de Medeiros

Formada em Pedagogia pela UFF/Niterói (2001); especialização em Literatura Infantojuvenil (2002); e mestrado em Educação (2007), ambos pela UFF, Pós-graduação em Autismo/2021, Psicopedagogia pela Faculdade São Judas Tadeu (2023), Professora bidocente na equipe do Atendimento Educacional Especializado do CAP-UERJ. Pesquisadora do grupo Linguagem, cultura e práticas educativas/Programa de Pós-Graduação em Educação/UFF, coordenado pela Profa. Dra. Cecilia M. A. Goulart.

Vladimir Moreira Lima

Mestre e doutor em Filosofia (UFRJ), professor adjunto e coordenador da disciplina de Filosofia do Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROEJAICAp-UERJ).

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. Ex-Prodocente da UERJ com projeto sobre o lugar da Sociologia no novo Ensino Médio. Recém aprovado no Programa de Inovação em Docência (PID) da UERJ, com trabalho sobre produções didáticas e redes colaborativas em Sociologia. 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 pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP/UERJ); mestrado em Sociologia pelo antigo IUPERJ/UCAM; bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais pela UERJ. Participa ativamente de congressos acadêmicos e de publicações em revistas e livros científicos. Suas áreas de interesse são: Ensino de Sociologia, Sociologia da Educação, Produção didática e Extensão universitária.

ÍNDICE REMISSIVO

Acolhimento – 60; 106; 110

AEE (Atendimento Educacional Especializado) – 21; 95; 104; 105;
109; 112

Bolsistas docentes - 20

Corpo Consciente – 19; 49; 50; 51; 52; 53; 54; 55; 56; 57; 59; 61; 234;
266; 267

Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) – 9; 12; 13; 19; 22; 23;
24; 25; 26; 31; 49; 50; 52; 53; 61; 65; 85; 87; 88; 97; 117; 118; 127;
137; 152; 155; 161; 184; 191; 199; 200; 207; 224; 227; 240; 246;
264; 266; 270; 272

Educação Financeira – 23; 128; 129; 130; 131; 132; 137; 138; 139; 140;

Educação Libertadora – 53; 120; 190; 204; 205; 234; 263

Ensino de Física – 22; 117; 118; 119; 120; 124; 266; 273

Ensino de Língua Portuguesa – 65; 68; 71; 265; 271

Ensino de Sociologia – 24; 165; 167; 175; 176; 177; 181; 200; 202; 275

Ensino Fundamental I – 21; 25; 86; 88; 265

Ensino Fundamental II – 18; 20; 24; 32; 33; 36; 67; 109; 187; 199; 200;
201; 202; 231; 235; 236; 273; 274

ENEM – 21; 23; 112; 113; 121; 141; 143; 144; 145; 146; 147; 148; 149;
154; 158; 159; 160; 163; 164; 265

Experiência Corporal – 56

Formação de Professores – 19; 60; 84; 180; 227; 258; 264; 267; 268;
269; 271; 272

Francês no PROEJAICAp-UERJ – 18; 31; 38

Interdisciplinaridade – 10; 67; 69; 70; 89; 142; 147

Matemática Crítica – 22; 23; 98; 128; 129; 137; 140

Material didático – 16; 17; 21; 37; 38; 39; 42; 44; 93; 133; 153; 155;
156; 157; 159; 202; 264; 265

Metodologia – 19; 21; 22; 23; 24; 45; 55; 56; 68; 86; 93; 98; 110; 120;
123; 211; 230; 234; 253

Paulo Freire – 21; 46; 50; 51; 53; 55; 56; 57; 61; 62; 66; 91; 101; 102;
113; 118; 120; 124; 169; 187; 188; 190; 191; 197; 200; 201; 204;
205; 218; 224; 234

Pedagogia Crítica – 57; 59; 169; 190

Pesquisa-Ação - 19; 20; 55; 83; 84; 85; 98; 99

Pré-Vestibular Social – 121; 122; 123; 274

Práticas decoloniais – 24; 187

Recursos pedagógicos – 45; 87

Referências teóricas – 88

Vestibular da UERJ – 143; 149; 154; 158; 163

As práticas pedagógicas realizadas no PROEJAICap-
UERJ (**Programa de Educação para Pessoas Jovens,
Adultas e Idosas do Instituto de Aplicação
Fernando Rodrigues da Silveira**) concretizam a
valorização dos interesses individuais e do ritmo de
aprendizagem de cada sujeito envolvido no processo,
considerando os saberes adquiridos por cada um na
informalidade da vida cotidiana e na prática do
trabalho. Como não poderia deixar de ser, leva-se em
consideração, ainda, o conhecimento científico
historicamente acumulado pela humanidade. Neste
E-book, leitores e leitoras poderão apreciar alguns
percursos práticos trilhados por distintas áreas do
saber e constatar suas contribuições para a
concretização da Educação para Jovens Adultos e
Idosos no Cap-UERJ.



Cap-UERJ

LEPECS
UERJ



ISBN 978-65-265-2491-6



9 786526 524916 >