

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Flávia Barros Cedrola

A construção curricular da leitura literária na EJA: uma análise das práticas pedagógicas dos professores no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho – CEM

Juiz de Fora

2025

Flávia Barros Cedrola

A construção curricular da leitura literária na EJA: uma análise das práticas pedagógicas dos professores no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho – CEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Prof.^a Dra. Mariana Cassab Torres

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cedrola, Flávia Barros.

A construção curricular da leitura literária na EJA : uma análise das práticas pedagógicas dos professores no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho – CEM / Flávia Barros Cedrola. -- 2025.

175 f. : il.

Orientadora: Mariana Cassab Torres

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Currículo. 2. Literatura. 3. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 4. Prática docente. I. Torres, Mariana Cassab, orient. II. Título.

Flávia Barros Cedrola

A construção curricular da leitura literária na EJA: uma análise das práticas pedagógicas dos professores no Centro de Educação De Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho – CEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 19 de agosto de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Mariana Cassab Torres - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Andreia Rezende Garcia Reis
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Marta Lima de Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 25/06/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Mariana Cassab Torres, Professor(a)**, em 21/08/2025, às 07:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Andreia Rezende Garcia Reis, Professor(a)**, em 21/08/2025, às 13:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

22/08/2025, 14:05

SEI/UFJF - 2468871 - PROPP 01.5: Termo de aprovação



Documento assinado eletronicamente por **Marta Lima de Souza, Usuário Externo**, em 21/08/2025, às 17:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2468871** e o código CRC **23A665CE**.

Dedico este trabalho aos meus pais, cuja ternura e sabedoria me legaram, por meio de suas ações cotidianas, a convicção de que a educação é caminho de transformação e crescimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, com todo o meu amor e gratidão, aos meus pais, Maria Lúcia Barros Cedrola e Rogério de Castro Cedrola, que são meu alicerce e minha inspiração. Pela coragem, pelos valores e pelo exemplo de dignidade e esforço que sempre me transmitiram. Obrigada por acreditarem em mim, mesmo quando o caminho parecia incerto, e por me ensinarem, com gestos simples e potentes, que a educação transforma vidas. Esta conquista também é de vocês.

Ao meu querido irmão, Rogério de Castro Cedrola Júnior, presença que o tempo não apaga. A cada passo desta caminhada, senti sua voz silenciando meus medos, sua força me sustentando nos momentos de dúvida, e seu amor me guiando com ternura invisível. Este trabalho é também um tributo à sua vida, que segue viva em mim – como semente que floresce, mesmo sob a sombra da saudade.

À minha tia Mara Leonor Barros Santos, por todo o apoio intelectual e emocional, que foi fundamental para a realização desta dissertação. Sua orientação e carinho fizeram toda a diferença neste percurso.

À minha tia Denise Aguiar Barros Cedrola (*in memoriam*), cuja influência foi essencial em meus projetos literários nas escolas. Seu carinho e apoio continuam a me guiar, e dedico esta dissertação à sua memória.

À memória do poeta e escritor Paulo Gonçalves, cujas palavras, cheias de profundidade e sensibilidade, continuam a ecoar em minha trajetória, orientando meu olhar para a literatura e para a vida de maneira única. Seu legado não apenas ampliou minha compreensão do campo literário, mas também me fortaleceu, servindo como inspiração para seguir em frente nos momentos mais desafiadores, sempre com a certeza de que a literatura é um caminho de transformação.

À Caroline Lagrotta da Veiga, agradeço pelo apoio gentil e dedicado ao longo do percurso acadêmico. Sua colaboração foi essencial nos trâmites institucionais relacionados à gestão da bolsa de estudos e nos procedimentos exigidos pela Plataforma Brasil. Sua disponibilidade, competência e atenção contribuíram significativamente para que as exigências administrativas fossem superadas com segurança e tranquilidade, permitindo que eu me dedicasse com mais serenidade às atividades de pesquisa.

À equipe diretiva e aos professores do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho (CEM), pela acolhida e disponibilidade em colaborar com esta pesquisa

Aos educandos da Educação de Jovens e Adultos, com quem compartilho uma história

de resistência e recomeços. Vocês me inspiram com sua coragem e dignidade, transformando desafios em possibilidades. Esta dissertação é também por vocês, pois cada conquista minha reflete a força de nossas trajetórias coletivas. Sigamos sempre, com os pés firmes na luta e o coração aceso pela educação.

Agradeço, com carinho e reconhecimento, à minha prima Cristina Márcia Barros de Castro, pela valiosa colaboração na elaboração dos quadros e na formatação desta dissertação. Sua generosidade, seu apoio técnico e, sobretudo, a força ofertada nos momentos desafiadores foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

À Prof.^a Dr. Mariana Cassab Torres, pela orientação atenta e generosa, que foi decisiva para a construção desta dissertação e para meu crescimento acadêmico e pessoal. Sua escuta sensível, seu rigor intelectual e seu apoio constante fizeram deste processo um caminho de aprendizado profundo e transformação.

Ao GRUPPEEJA, que tem sido um espaço fértil de troca de ideias e debates construtivos, que enriquecem profundamente minha pesquisa e prática docente.

Aos membros da banca de qualificação, Prof^a Dr. Andreia Rezende Garcia Reis, Prof^a Dr. Tânia Guedes Magalhães, Prof.^a Dr. Marta Lima de Souza e Prof.^a Dr. Jaqueline Luzia da Silva, por dedicarem seu tempo para avaliar meu trabalho.

Aos meus familiares e amigos, que sempre estiveram ao meu lado com amor, compreensão e apoio incondicional. Vocês foram minha rede de apoio nos momentos de dificuldade, oferecendo consolo, força e encorajamento. Cada palavra de incentivo e cada gesto de carinho foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio institucional e financeiro, que foi fundamental para a realização deste mestrado.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo (Freire, 2005, p. 90).

RESUMO

No amplo cenário educacional, em que o currículo e a literatura se entrelaçam, constitui-se um espaço de disputas e construções, no qual se desenvolve a consciência crítica e se forjam os sujeitos. Sob essa perspectiva, a presente pesquisa teve como objetivo compreender a construção curricular da leitura literária nas práticas pedagógicas dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho (CEM). A investigação fundamentou-se na Teoria Crítica do Currículo, tendo como principais referências os autores Goodson (1995, 2022), Sacristán (2017), Arroyo (2003, 2013, 2014, 2017, 2019), Giroux (1997) e Freire (2005, 2011, 2021). No campo da literatura, foram incorporadas as contribuições de Britto (2015), Cosson (2007), Candido (1995, 2011), Petit (2009), Lajolo (2011), Zilberman (2008), Dalvi, Rezende, Jover-Faleiros (2013) e Kleiman (2002). A análise dos dados, produzidos por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, evidenciou que os professores participantes demonstram uma visão crítica acerca das relações de poder que atravessam o currículo, reconhecendo que suas escolhas pedagógicas não são neutras. Mesmo diante das adversidades estruturais que marcam a EJA, revelam-se possibilidades de construção de práticas significativas, baseadas em um currículo literário próprio, enraizado nas vivências dos professores e dos educandos, em suas leituras de mundo e em seus contextos socioculturais, bem como em um contexto institucional específico em que os espaços de construção coletiva resistem ao processos de precarização tão comuns e acentuados na EJA – produtores de práticas individualizadas, fragmentadas e descontinuadas. O fato de a escola lócus da pesquisa trabalhar com projetos literários e de autoria de modo integrado com as diversas áreas do conhecimento, de contar com ações relacionadas à recomposição da aprendizagem, de dispor de uma sala de leitura (biblioteca) e de ter facultada a presença de professores efetivos com larga experiência na EJA constitui um conjunto de aspectos determinantes para compreender as configurações curriculares praticadas. O estudo assinala para uma riqueza de construções curriculares na leitura literária na EJA, em que abordagens interculturais, políticas e também implicadas com a apropriação de aspectos relacionados ao ensino dos gêneros textuais e ao compromisso com a formação do leitor estão em ação. Tal currículo revela-se comprometido com a formação crítica, tendo a literatura como eixo formador, humanizador e emancipador.

Palavras-chave: currículo; literatura; Educação de Jovens e Adultos (EJA); prática docente.

ABSTRACT

In the broad educational scenario, in which curriculum and literature intertwine, a space of disputes and constructions is constituted, in which critical consciousness develops and subjects are forged. From this perspective, the present research aimed to understand the curricular construction of literary reading in the pedagogical practices of teachers of Youth and Adult Education (EJA) at the Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho (CEM). The investigation was based on the Critical Theory of Curriculum, having as main references the authors Goodson (1995, 2022), Sacristán (2017), Arroyo (2003, 2013, 2014, 2017, 2019), Giroux (1997), and Freire (2005, 2011, 2021). In the field of literature, the contributions of Britto (2015), Cosson (2007), Candido (1995, 2011), Petit (2009), Lajolo (2011), Zilberman (2008), Dalvi, Rezende, Jover-Faleiros (2013), and Kleiman (2002) were incorporated. The analysis of the data, produced through questionnaires and semi-structured interviews, evidenced that the participating teachers demonstrate a critical view regarding the power relations that traverse the curriculum, recognizing that their pedagogical choices are not neutral. Even in the face of structural adversities that mark EJA, possibilities for the construction of meaningful practices emerge, based on a literary curriculum of their own, rooted in the experiences of teachers and learners, in their worldviews and sociocultural contexts, as well as in a specific institutional context in which spaces of collective construction resist the processes of precarization so common and pronounced in EJA – producers of individualized, fragmented, and discontinuous practices. The fact that the school locus of the research works with literary and authorship projects integrated with various areas of knowledge, engages in actions related to learning recovery, provides a reading room (library), and allows the presence of effective teachers with extensive experience in EJA constitutes a set of determining aspects to understand the curricular configurations practiced. The study points to a richness of curricular constructions in literary reading in EJA, in which intercultural, political approaches, and those also implicated with the appropriation of aspects related to the teaching of textual genres and the commitment to the formation of the reader are in action. Such a curriculum proves to be committed to critical formation, having literature as a formative, humanizing, and emancipatory axis.

Keywords: curriculum; literature; Youth and Adult Education (EJA); teaching practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Organograma 1	- Eixos temáticos integradores da proposta curricular da EJA/JF	38
Esquema 1	- Arquitetura curricular para EJA a partir de 2011	40
Quadro 1	- Unidades, objetos e habilidades trabalhadas em uma perspectiva inter e/ou transdisciplinar	47
Fotografia 1	- Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho (CEM)	51
Fotografia 2	- Sala de Leitura (Biblioteca) do CEM	58
Quadro 2	- Caracterização do perfil pessoal e profissional dos participantes	83
Quadro 3	- Projeto de Leitura e Autoria (2024) - Carta para Adiar o Fim do Mundo - elaborada coletivamente pelos alunos da EJA	102
Fotografia 3	- Projeto de Leitura e Autoria (2024) - Aldravias produzidas pelos alunos da EJA	104
Fotografia 4	- Premiação do Projeto de Leitura e Autoria (2024) - I Concurso de Aldravias do CEM	106
Fotografia 5	- Culminância do Projeto de Leitura e Autoria (2024) - Apresentação da Carta para Adiar o Fim do Mundo, produzida e lida pelos estudantes da EJA, no Teatro Paschoal Carlos Magno	108
Fotografia 6	- Projeto de Leitura e Autoria (2024) - Atividade de uma aluna da EJA sobre o texto A Lenda da Mandioca, pertencente ao livro Os Deuses da Luz – Contos e Lendas da América Latina	123
Fotografia 7	- Continuação do Projeto de Leitura e Autoria (2024) - Atividade de uma aluna da EJA sobre o texto A Lenda da Mandioca, pertencente ao livro Os Deuses da Luz – Contos e Lendas da América Latina	124
Fotografia 8	- Projeto de Leitura e Autoria (2024) - Atividade de uma aluna da EJA sobre o texto Juruá, o Boto e o Pirarucu, pertencente ao livro Os Deuses da Luz – Contos e Lendas da América Latina ..	125

Fotografia 9	- Continuação do Projeto de Leitura e Autoria (2024) - Atividade de uma aluna da EJA sobre o texto Juruá, o Boto e o Pirarucu, pertencente ao livro Os Deuses da Luz – Contos e Lendas da América Latina	126
Fotografia 10	- Projeto de Leitura e Autoria (2024) - Atividade de uma aluna da EJA sobre o livro As Fabulosas Fábulas de IAUARETÊ, de Kaká Werá Jecupé	127
Quadro 4	- Culminância do Projeto de Leitura e Autoria (2024) - Apresentação da Carta Aberta: Nossa Voz para Adiar o Fim do Mundo, produzida e lida pelos estudantes da EJA, no Teatro Paschoal Carlos Magno	143

LISTA DE SIGLAS

AE	Alternância de Estudos
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CACs	Círculos de Alfabetização e Cultura
CEB	Câmara de Educação Básica
CEM	Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
Dr.	Doutor
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GRUPPEEJA	Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos
JF	Juiz de Fora
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SE	Secretaria de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tempos de Aprender
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL E SUA OFERTA NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA	22
2.1	TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EJA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO	22
2.2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA OFERTA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA/MG	36
2.3	CENTRO DE JOVENS E ADULTOS DR. GERALDO MOUTINHO: PERCURSO HISTÓRICO E SINGULARIDADES NA OFERTA POLIVALENTE EM EJA	51
3	PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	60
3.1	O CURRÍCULO E O FAZER DOCENTE	61
3.2	A LITERATURA ENQUANTO CAMPO DE DISPUTA E CONCEPÇÃO POLÍTICA	71
3.3	O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	80
4	COMPREENDENDO A CONSTRUÇÃO CURRICULAR: LEITURA LITERÁRIA NA EJA NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CEM	90
4.1	HISTÓRIA, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA: LEITURA INTERTEXTUAL DA CHEGADA DOS PORTUGUESES A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INDÍGENA	96
4.2	LEITURA LITERÁRIA E FRUIÇÃO ESTÉTICA: CAMINHOS PARA A REFLEXÃO CRÍTICA POR MEIO DOS ELEMENTOS DA NARRATIVA	113
4.3	LEITURA LITERÁRIA E ESCRITA COMO ATO POLÍTICO: A CARTA ABERTA NA FORMAÇÃO CRÍTICA E NA MOBILIZAÇÃO COLETIVA	137
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
	REFERÊNCIAS	157
	APÊNDICE A – Roteiro para o questionário	166
	APÊNDICE B – Roteiro para a entrevista semiestruturada	170
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido	172
	ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	173

1 INTRODUÇÃO

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história (Freire, 2021, p. 53).

O trecho supracitado, retirado do livro “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire, une minha trajetória de vida a esta pesquisa apresentada ao Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros fez com que eu, egressa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), hoje, educadora de língua portuguesa/literatura, percorresse caminhos áridos e disputasse espaços, que, atualmente, reconheço como meus por direito, o que me possibilita ser sujeito da minha história. Assim, trazer à tona em minhas palavras a EJA é um exercício necessário, já que é na escola que jovens, adultos, idosos, trabalhadores e trabalhadoras, os oprimidos pelas mais diferentes formas de dominação econômica, política e cultural, buscam a possibilidade, a oportunidade e o direito de sonhar. A força desse lugar encontra-se na viabilidade de pensá-los como sujeitos de conhecimento, de fazer acontecer reflexões e práticas educativas comprometidas com formas diversas de pensar o mundo, as relações, os modos de aprender e ensinar, oportunizando que esses educandos se percebam e atuem como sujeitos da sua própria história, visto que a educação é um direito social, previsto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Dito isso, é necessário, portanto, retornar ao período da minha adolescência, quando tive que interromper meus estudos para trabalhar como vendedora em um shopping, com o objetivo de contribuir financeiramente para o sustento familiar, como tantas outras jovens da minha idade. Essa interrupção não é resultado de uma escolha individual, mas sim de um sistema social e econômico que expulsa os jovens das escolas, especialmente aqueles pertencentes às classes populares. Nesse contexto, após um ano trabalhando no comércio, retomei meus estudos na EJA e, assim, finalizei o ensino médio. Apesar das experiências, por vezes catastróficas, tanto na escola de ensino dito regular quanto nessa modalidade, a EJA foi importante para minha subjetivação e desejo de ser uma educadora. Digo isso porque os conteúdos não faziam nenhuma relação com o meu modo de viver, com as perguntas que eu fazia sobre a vida. A literatura, em especial a poesia, era ensinada apenas como pretexto para o ensino das normas gramaticais e interpretação de texto.

Desde a infância, eu acreditava que iria lecionar, e foi uma professora da EJA que não me deixou desistir. E aí descobri o tipo de professora que queria ser. Após algumas tentativas frustradas de ingressar em um curso superior de uma universidade pública, decidi que o melhor seria tentar uma vaga em uma universidade privada. Assim o fiz. Em 2006, formei-me em Letras pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo). No ano de 2007, ingressei na pós-graduação em linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Em 2008, consegui meu primeiro contrato em língua portuguesa em uma escola Estadual, situada em Juiz de Fora (JF), Minas Gerais (MG), para lecionar no Ensino Médio. Era meu retorno à EJA, agora como educadora.

Desde então, venho acompanhando as dificuldades desses educandos em relação à literatura, principalmente quando o gênero textual abordado é o poema. Para muitos alunos, a literatura é um mistério, cuja iniciação supõe estar fora do seu alcance, à medida que, em face de sua autodesvalia (Freire, 2005), não se enxergam capazes de se apropriar desse gênero discursivo nem de assumir o lugar de autores. Dessa forma, ampliar a leitura de mundo pela apropriação da leitura da palavra é uma importante lição de Freire (2011), que desafia educadoras e educadores de Língua Portuguesa na EJA.

Em face dessa situação, realizei, em parceria com o poeta e escritor Paulo Gonçalves (*in memoriam*), um projeto de leitura e escrita de poemas na EJA (anos finais do ensino fundamental), ao longo de período de 2015 a 2020, em escolas municipais situadas na cidade de Juiz de Fora/MG. Em um contexto em que os materiais didáticos se distanciavam muito da realidade dos alunos, tornou-se necessário buscar novos caminhos metodológicos para enfrentar essa realidade. Esse trabalho teve por objetivo fortalecer e ampliar o horizonte literário na EJA, tornando os encontros literários mais prazerosos.

O gênero poema foi trabalhado não somente como forma de expressão da emoção, mas também como forma de conhecimento, de reflexão da vida, fazendo com que os alunos percebessem a relação entre o texto literário e o mundo, entre o texto e suas vivências, e, posteriormente, tornaram-se agentes da escrita, sujeitos que, por meio da arte, intervieram na mera realidade, reorganizando-a com o seu pensamento crítico. Por meio desse percurso dialógico e coletivo, nasceram as obras autorais que compulseram a “Antologia Poética” entre 2015 e 2020.

O trabalho realizado proporcionou aos educandos da EJA uma maior ampliação das leituras de mundo e autonomia, tornando-os mais confiantes, pois reconheceram o quanto são capazes, potentes, criativos e críticos, justamente porque são aqueles que projetam e produzem conhecimento e cultura, conforme assinala Freire (2005). Todavia, não foram apenas os alunos

da EJA que se transformaram nessa caminhada, mas também a professora da EJA, eu.

Em 2020, comecei a frequentar o Grupo de Pesquisa, Práticas e Estudos da Educação de Jovens e Adultos (GRUPPEEJA) da UFJF, um coletivo que é um divisor de águas na minha vida profissional. Ali, conheci obras de autores que são referências no campo do currículo, como Miguel Arroyo, Ivor Goodson e Sacristán, e também aprofundei os estudos sobre o mais importante educador e intelectual da educação popular, Paulo Freire, que sempre possuiu uma fé profunda na capacidade de o ser humano tornar-se sujeito da história e agente crítico do seu próprio destino.

Nessa andarilhagem e entrelaçamentos entre minha vida pessoal e profissional, surge a seguinte questão de pesquisa: **Como a construção curricular da leitura literária na EJA é desenvolvida pelos professores no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho (CEM)?** E, com ela, nasceram em mim algumas inquietações que a investigação pretende enfrentar: quais temáticas são selecionadas para serem trabalhadas em sala de aula? Quais critérios orientam a escolha de tais temáticas? Quais gêneros textuais são abordados e quais critérios são acionados neste processo de escolha? Quais autores e autoras se destacam? Quais metodologias são utilizadas no processo de ensino e aprendizagem? Quais desafios são enfrentados pelas educadoras ao longo do processo de construção curricular? Como procuram enfrentar tais desafios? A escolha da instituição CEM Dr. Geraldo Moutinho deu-se pelo fato de esta ser uma referência em EJA na cidade de Juiz de Fora, oferecendo essa modalidade da educação básica nos três turnos e de forma presencial: manhã, tarde e noite. Além disso, a escola apresenta uma oferta de currículo polivalente, em que as atividades no campo da linguagem artística têm expressiva presença, evidenciando um trabalho amplo e diferenciado com a Educação de Jovens e Adultos (Marciano, 2023).

Consubstanciando teoricamente o estudo, torna-se fundamental refletir sobre a noção de currículo, pois ele não é algo neutro, mas exerce um papel social, cultural, ideológico e político. No viés de Arroyo (2013), o currículo é um território de disputas e conflitos, presentes no campo das políticas e das práticas escolares. Entretanto, é na sala de aula que ele ganha vida, pois, segundo esse autor, quem tem vez e voz no currículo são os sujeitos da ação educativa: educandos e educadores. Ainda segundo o autor, “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (Arroyo, 2013, p. 13), e, nesse espaço, acreditamos estar também a base de uma estrutura de formação daqueles que se propõem a educar. Daí a importância dos currículos também para o professor em constante formação, já que, conforme adverte Arroyo (2013, p. 16), “quanto mais vem crescendo a consciência profissional, a responsabilidade ético-política, a criatividade e autoria

docente, maiores as disputas sobre o que ensinar, o que trabalhar, inventar, criar no nosso campo de trabalho”. Isto é, o desafio de garantir a oferta da EJA de qualidade social passa necessariamente por questões curriculares, o que justifica a importância e relevância do estudo proposto.

Contudo, a formulação de políticas para a EJA vem sendo negligenciada nos últimos anos. A todo instante, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e outras políticas curriculares, em vez de afirmarem a autonomia e a criatividade docente, celebram os interesses de grupos empresariais que disputam não apenas fundos públicos para a Educação, mas a subjetividade dos pobres e dos futuros e atuais trabalhadores da EJA, que estão na escola. Segundo Arroyo (2013), essas políticas neoliberais e sua ênfase no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres, por domínios de resultados, voltam a expatriar a educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e a docência.

É notório o não lugar da EJA na Base Nacional Comum Curricular, uma vez que a modalidade não consta na proposta norteadora dos currículos da BNCC. De fato, não há um capítulo que aborde suas especificidades, sendo evidente que, tal como foi elaborada, não é adequada ao público da EJA, pois impõe como modelo um currículo homogêneo, com a padronização de conteúdo para todo o país, desconsiderando, assim, os sujeitos dessa modalidade, suas vivências e culturas, seus saberes e interesses, bem como suas condições de vida e trabalho. Alinhado a isso, segundo Assumpção (2022), há o fato de que esses conteúdos, habilidades e competências postos na BNCC são parâmetros para a execução de avaliações em larga escala, elevando ainda mais as chances de que a escola, pressionada por resultados e metas, passe a focar apenas na parte comum, em detrimento de conteúdos vivos, dinâmicos e significativos para os educandos. Ademais, a EJA constitui uma forma de educação diferenciada do ensino dito regular, evidenciando, assim, a necessidade de um currículo próprio. A nova Base, ao não tratar, especificamente, dessa modalidade de ensino, mesmo que ela atenda a milhões de brasileiros, furta-se de propor, minimamente, reflexões que orientem caminhos para a construção de currículos para esse público (Catelli Jr., 2019).

Nesse quadro de considerações, é importante destacar que o jovem, adulto e idoso em permanente formação têm, como diria o mestre Antonio Candido (2011), o direito à literatura, que, na sua compreensão, iguala-se às necessidades mais básicas de um ser humano, como: alimentação, moradia, saúde e também a direitos mais amplos, como a liberdade individual e a resistência à opressão. É sabido que a literatura contribui para a formação de um sujeito crítico e reflexivo, na medida em que, ao ler uma obra, este sujeito passa a ser capaz de relacionar o tema abordado com o seu cotidiano e pensar além do texto, refletindo, assim, sobre

si e também sobre o mundo, conseguindo indagar a realidade. Ainda segundo o autor, a literatura tem um papel social importante – o de formar os sujeitos –, exercendo um papel humanizador, pois atua na formação do próprio homem e da mulher. Por meio dela, o educando pode entender seu espaço na sociedade, formar opiniões críticas e refletir sobre a realidade circundante. Mas o que se entende por humanização? Candido (1995, p. 254) traz a seguinte concepção:

entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

O contato com textos literários, por conseguinte, possibilita ao sujeito refletir e se posicionar de forma crítica, assim como obter novas visões de mundo. Entrar em contato com outras visões de mundo nos leva a questionar, ressignificar e refletir a respeito de nossas próprias visões, de nossos valores e de nossas convicções. Assim, o educador tem um papel indispensável ao trabalhar a literatura em sala de aula. Ele é desafiado, a partir da mediação curricular que promove, dar ao texto literário sentido de mundo, o que envolve, entre inúmeras condições, ser leitor assíduo e apaixonado pelo que faz.

“Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas” (Lajolo, 2011, p. 6). Assim, torna-se necessário que o educador crie condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido, curiosidade e prazer, possibilitando-lhe ampliar sua leitura de mundo e desenvolver autonomia.

Com base nessas considerações, a pesquisa tem por objetivo geral compreender a construção curricular da leitura literária nas práticas pedagógicas dos professores na Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho (CEM). A partir desse percurso, assinalo os seguintes objetivos específicos:

- a) averiguar quais gêneros textuais, temáticas escolares, autores e autoras são selecionados pelos professores para serem trabalhados em sala de aula e quais são os critérios que subsidiam essas escolhas;
- b) identificar as metodologias e os processos avaliativos utilizados pelos professores no contexto literário na EJA; e
- c) desvelar os desafios e soluções enfrentados pelos educadores ao longo do

processo de construção curricular.

Para tanto, a pesquisa é desenvolvida a partir de estudos e reflexões que a Teoria Crítica do Currículo tem a fornecer para a produção de seu contexto de inteligibilidade teórico-metodológico. Segundo curriculistas críticos, como Goodson (1995, 2005, 2007, 2022), Sacristán (2017) e Arroyo (2003, 2013, 2014, 2017, 2019), acionados no estudo, nenhum currículo é neutro, uma vez que está implicado em relações de poder nas quais diferentes instâncias e atores sociais diversos participam dos processos de seleção, organização e mediação dos conhecimentos e práticas, sendo, portanto, considerados legítimos para serem trabalhados na escola. Nessa engrenagem complexa e multidimensional, destacamos o papel importante que os educadores operam na configuração curricular. Em meio a limites que definem seus processos de autoria curricular, são eles, em interação estreita com os educandos da EJA, que definem o desenho das práticas curriculares literárias que acontecem na modalidade.

Assim sendo, pressupomos ser superficial imaginar a prática escolar sem vislumbrar o preparo do professor para essa prática, pois as noções de currículo estão diretamente ligadas à formação dos professores, o que influencia de forma concisa na sua prática. Sabemos que, na escola, a literatura é um *locus* de conhecimento, e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira significativa e adequada. Segundo Cosson (2007, p. 29), “cabe ao professor criar as condições para que o encontro da literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”.

Nessa perspectiva, o referencial teórico que sustenta esta pesquisa inclui os estudos de autores como Goodson (1995, 2005, 2007, 2022), Arroyo (2003, 2013, 2014, 2017, 2019), Sacristán (2017) e Giroux (1997). Outros autores que se movem a partir do campo dos estudos literários e da Educação de Jovens e Adultos também foram acionados, como Cosson (2007), Candido (1995, 2011), Britto (2015), Dalvi, Rezende, Jover-Faleiros (2013), Petit (2009), Lajolo (2011) e Zilberman (2008). Por fim, também recorremos às obras de Freire (2005, 2011, 2021) no desenvolvimento deste estudo.

Do ponto de vista metodológico, a investigação se caracteriza por uma pesquisa de cunho qualitativo, que utiliza como instrumento a realização de questionário e entrevistas semiestruturadas com educadores de língua portuguesa da EJA, que atuam nas fases V a VIII, nos anos finais do ensino fundamental, no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho. Desse modo, buscaremos compreender como eles constroem e põem em ação o currículo nessa modalidade de ensino. Nossa intenção, portanto, é buscar construir uma relação de confiança e parceria que contribua para a realização de uma escuta sensível junto aos

educadores do CEM.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos: Capítulo 1, que corresponde a esta introdução, Capítulo 2, Capítulo 3, Capítulo 4 e Capítulo 5, que trata das Considerações Finais. Na introdução, enfatizo minha trajetória pessoal e profissional, pontuando minha atuação como aluna da EJA e, mais adiante, como educadora. Além disso, destaco os principais motivos que me levaram a realizar esta pesquisa. Diante do meu percurso de formação humana e profissional, estabeleço a pergunta norteadora do estudo, situando-a a partir do contexto de inteligibilidade teórico-metodológico que articula contribuições do campo do currículo, dos estudos literários e do pensamento freiriano.

O Capítulo 2, **“Histórico da EJA no Brasil e sua oferta na rede municipal de Juiz de Fora”**, está estruturado em três subcapítulos. No Subcapítulo 2.1, intitulado **“Trajetória das Políticas Públicas da EJA no Brasil: breve histórico”**, examino os marcos normativos e legais que configuram a oferta da EJA no Brasil, enfocando o contexto nacional a partir do exame de documentos e fontes secundárias. Assim, a intenção é buscar compreender quais finalidades educativas e políticas estão em disputa ao longo do processo em que a EJA se estabelece como uma modalidade de ensino – ainda, no tempo presente, em contínua situação de invisibilidade e vulnerabilidade.

Dessa forma, estabeleço como recorte histórico o período a partir da década de 1940, já que é nesse período que a educação de adultos se instaura como política educacional em virtude do vigor da Constituição de 1934 (Brasil, 1934), criada no governo Vargas, e das importantes contribuições do trabalho de Paulo Freire com a Educação de Adultos, em especial, no campo da alfabetização de adultos, estendendo-se até o tempo presente. O Subcapítulo 2.2, intitulado **“A Educação de Jovens e Adultos e sua oferta na rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG”**, dedica-se à análise da oferta da EJA realizada pela Rede Municipal de Ensino, na cidade de Juiz de Fora. Assim, discorreremos sobre a evolução do número de escolas que ofertam a EJA na Rede Municipal de Ensino, bem como das matrículas em EJA nesse município, fazendo um recorte histórico referente aos anos de 2021 a 2023. Posteriormente, expressaremos sobre os Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Ensino da Educação de Jovens e Adultos. O Subcapítulo 2.3, intitulado **“Centro de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho: percurso histórico e singularidades na oferta polivalente em EJA”**, propõe-se apresentar o contexto institucional em que a pesquisa se desenrola: o Centro de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho. O propósito é trazer para o debate elementos do percurso histórico do CEM, de modo a caracterizar suas singularidades e especificidades no tocante a oferta da EJA no município em estudo. Também será problematizado o tipo de oferta

polivalente e, posteriormente, buscar-se-á compreender o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) com ênfase no ensino de literatura.

No Capítulo 3, intitulado “**Percursos teóricos e metodológicos da pesquisa**”, aborda-se a escrita do percurso teórico-metodológico da pesquisa qualitativa, com foco na utilização dos instrumentos para análise e produção de dados, quais sejam: análise de documentos, questionário e entrevistas semiestruturadas, todos realizados no CEM. Ademais, será apresentado o professor como sujeito da pesquisa e discutida sua importância nas construções curriculares, discorrendo ainda sobre o currículo e a literatura enquanto campo de disputa e concepção política no processo educacional, a partir de estudiosos da perspectiva crítica do currículo.

No Capítulo 4, intitulado “**Compreendendo a construção curricular: leitura literária na EJA nas práticas de professores de Língua Portuguesa do CEM**”, serão apresentadas as práticas curriculares literárias desenvolvidas no CEM, sistematizadas a partir da produção e análise de dados obtidos na investigação empírica. Deste modo, o capítulo visa expor os gêneros textuais, as temáticas escolares e os autores e autoras selecionados pelos professores que foram trabalhados em sala de aula. Além disso, busca apontar os critérios que fundamentam tais escolhas, a metodologia adotada e os processos avaliativos empregados no contexto literário da EJA, assim como os desafios enfrentados e as soluções elaboradas pelos docentes ao longo do processo de construção curricular.

Por fim, no Capítulo 5, são apresentadas as considerações finais deste estudo.

2 HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL E SUA OFERTA NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA

Conforme já anunciado na introdução deste texto, o Capítulo 2 organiza-se em três subcapítulos. No primeiro, faremos um breve histórico das políticas públicas da EJA no Brasil. No segundo, é dado enfoque à EJA em Juiz de Fora. Assim, discorreremos sobre a evolução do número de escolas que ofertam a EJA na Rede Municipal de Ensino, bem como das matrículas em EJA na cidade de Juiz de Fora/MG, fazendo um recorte histórico referente aos anos de 2021 a 2023. Posteriormente, discutiremos o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino. No terceiro, discorreremos sobre o CEM, lócus da nossa pesquisa, que é um espaço educacional pertencente à Secretaria de Educação (SE) do município de Juiz de Fora e vinculado ao Departamento de Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, traçaremos um breve histórico desta instituição, de modo a caracterizar suas singularidades e especificidades no tocante à oferta da EJA, bem como apontaremos elementos que lhe conferem polivalência. Além das referidas questões, falaremos sobre o seu Projeto Político-Pedagógico, com ênfase no ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental.

2.1 TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EJA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

Inclusive, no princípio, o prefeito sugeriu uma solução menos trabalhosa e, sabendo que minha mãe era alfabetizada, quis fazê-la professora. Minha mãe, consciente de suas limitações, recusou. Reforçou em sua fala a expressão ‘tenho a letra, mas não tenho o número’, e queria muito que seus filhos de sangue e de pegação tivessem estudo e pudessem ter uma vida melhor do que a que tinha. Essa era a razão de todo o esforço que meu pai fez para que tivéssemos um professor e, percebendo que não era suficiente, uma escola. Meu pai não era alfabetizado, assinava com o dedo de cortes e calos de colher frutos e espinhos da mata. Escondia as mãos com a tinta escura quando precisava deixar suas digitais em algum documento. De tudo que vi meu pai bem-querer na vida, talvez fosse a escrita e a leitura dos filhos o que perseguiu com mais afinco. Quem acompanhasse sua vida de lida na terra ou a seriedade com que guardava as crenças do jarê, acharia que eram os bens maiores de sua existência. Mas pessoas como nós, quando viam o orgulho que sentia dos filhos aprendendo a ler e do valor que davam ao ensino, saberiam que esse era o bem que mais queria poder nos legar (Vieira Junior, 2019, p. 66).

É com esse retrato literário retirado do livro “Torto Arado” e desenhado por Itamar Vieira Junior (2019) que inauguramos o Subcapítulo 2.1 desta dissertação. Ele abre um portal para um país desigual, historicamente estruturado na opressão das populações subalternizadas

na luta por seu direito à educação e à terra, bem como por condições de vida justa e humana. Por meio dessa linguagem política, o autor apresenta a escola como potência transformadora, e realmente é, principalmente quando consegue incorporar em seus currículos a abordagem crítica acerca dessas segregações históricas e dos conhecimentos ocultados, tornando-se capaz de proporcionar aos educandos – trabalhadores e trabalhadoras, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação política, econômica e cultural – a tomada de consciência da condição de exploração em que vivem e da necessidade de lutar por seus direitos fundamentais para uma vida digna.

A Educação de Jovens e Adultos, no decurso do tempo, vem permanecendo isolada e marginalizada no campo educacional. O contexto histórico da EJA é marcado por uma educação política fragilizada, uma vez que, há décadas, vem sofrendo com as determinações impostas pelo sistema capitalista, que vacila em garantir os direitos elementares de todo ser humano, o que, a partir da década de 1990, se aprofunda a partir dos efeitos nocivos de políticas neoliberais, próprias dessa etapa de desenvolvimento do capital.

Para tratar da trajetória histórica da EJA no Brasil, não realizo um recuo temporal longo. Isso porque meu esforço é buscar melhor caracterizar as normativas e disputas que se dão em torno da efetivação da EJA como uma política educacional, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Assim, inicio o percurso da escrita no contexto histórico da EJA a partir da década de 1940, destacando os pontos principais que consolidaram a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no cenário educacional brasileiro, para, então, avançar no debate mais contemporâneo. A intenção é, no âmbito das políticas públicas para essa modalidade de ensino, compreender a atual configuração da modalidade, entender as suas especificidades e as disputas presentes em torno dos direitos educativos de jovens e adultos trabalhadores. Já que a educação é vinculada ao contexto político-econômico e cultural do país, procuro também trazer tais elementos para a análise realizada.

Nas décadas de 1920 a 1930, o Brasil possuía uma economia predominantemente agrícola, em que o poder político e econômico estava centralizado nas mãos dos coronéis – latifundiários que exerciam o domínio político no interior do país. Dessa maneira, os jovens e os adultos se dedicavam cada vez mais cedo ao trabalho, já que o acesso ao estudo estava voltado para uma minoria, à elite. Assim, com o avanço econômico e industrial, passou-se a exigir mão de obra cada vez mais qualificada e alfabetizada. Todavia, a desigualdade social era notável naquele contexto, e o analfabetismo era uma realidade, sendo considerado um mal nacional. Em suma, observa-se, já nessa época, que a educação não era para todos; o trabalhador pobre já vinha sendo submetido às relações desiguais de poder e dominação (Fausto, 1995).

Nesse cenário, as primeiras ações para a EJA no Brasil se delimitam por volta de 1940, período em que a educação de adultos se instaura como política educacional, isso devido ao vigor da Constituição de 1934 (Brasil, 1934), criada no governo de Getúlio Vargas. Esse documento estabelecia a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE), que explicitava pela primeira vez a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normas a oferta de ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva aos adultos. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 110), “pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular”.

Nesse período, o alto índice de analfabetismo ainda permanecia, e, para combater essa situação, o governo criou, em 1942, o Fundo Nacional de Ensino Primário, voltado para a alfabetização dos adultos, cujo objetivo era a ampliação da educação primária e a implementação do ensino supletivo para adolescentes e adultos (Brasil, 1942). Entretanto, o que se observa nesse contexto entre os anos de 1930 e 1945 é uma educação doutrinária, voltada para jovens e adultos, que enfatizava mais a necessidade de escolarização, cuja intenção era acompanhar as mudanças políticas e econômicas do país. Em contraponto, serviu de base para mudanças pedagógicas futuras.

Dessa forma, com o aproveitamento do Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído em 1942, a União inaugura, em nível nacional, no ano de 1947, a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), cujo objetivo era reduzir o analfabetismo, uma vez que o país saía de um cenário rural e caminhava para um processo de industrialização e urbanização. Todavia, a campanha foi muito criticada, pois se restringia apenas a ensinar o indivíduo a assinar o seu nome para se obter o título de eleitor, atendendo aos interesses oportunistas de alguns partidos políticos que se preparavam para as eleições. Conforme destaca Fávero, “[...] ensinar a assinar o nome para se obter o título de eleitor, ‘ferrar o nome’, como Paulo Freire criticou mais tarde” (Fávero, 2010, p. 3).

Seguindo na linha histórica, em 1958, com Juscelino Kubitschek como Presidente da República, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, tendo como destaque o educador Paulo Freire, que, a partir de então, se tornou referência no campo da educação de adultos, já que propunha uma educação para e com o educando, em que o processo educativo fosse construído junto com os alunos, e não por imposição.

Esse processo não objetivava a escolarização como fim, e sim como início, uma vez que a educação seria uma forma de mobilização social, possibilitando o desenvolvimento da consciência crítica dos educandos (Paiva, 1987). Além disso, a delegação de Pernambuco, da qual Paulo Freire fazia parte, defendeu uma pauta importante: que o problema do analfabetismo

no Nordeste era um problema social, e não um problema educacional, pois era a miséria da população que gerava o analfabetismo. Logo, era necessário enfrentar a miséria da população para se combater o analfabetismo. Outra crítica era relacionada à política, apontando que as campanhas se limitavam ao ensino do mínimo necessário para considerar uma pessoa apta a votar – em um contexto em que era proibido o voto de analfabetos (Paiva, 2003).

Esse foi um evento importante, pois, por seu intermédio, se reconheceu que a Educação de Adultos necessitava de uma pedagogia diferenciada, voltada mais para a realidade social dos educandos, como confirmam Haddad e Di Pierro (2000, p. 112): “o Congresso repercutia uma nova forma do pensar pedagógico com adultos”. Esse acontecimento contou com o apoio dos Movimentos Sociais, como o Movimento de Cultura Popular do Recife. Assim, na década de 1960, Paulo Freire passa a se destacar por sua proposta conscientizadora de alfabetização de adultos, cujos princípios básicos eram: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e “ler o mundo tem a ver com o processo de aprender a olhar criticamente”. Nesse contexto, alfabetizar passava pela compreensão de mundo de cada educando, visando ao seu contexto social e cultural, levando-o a pensar e a refletir criticamente acerca da realidade social, econômica, política e cultural em que está inserido. E é nesse movimento, de leitura da “palavramundo”, que a consciência crítica é desenvolvida e formulada. Como assinalam Freire e Macedo (2015, p. 83): “ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como escrever o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo”.

Todavia, com o início da Ditadura Civil-Militar, em 1964, essa proposta emancipadora foi descartada, e Paulo Freire, assim como outros intelectuais, foram presos e/ou exilados. Sobre esta repressão imposta pelo Estado autoritário, Haddad e Di Pierro (2000, p. 113) comentam:

a repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar. A ruptura política ocorrida com o movimento de 64 tentou acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares.

A partir de então, em 1969, a Educação de Adultos passou a ser ofertada por meio de programas conservadores, tecnicistas, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um projeto do governo criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que tinha por objetivo possibilitar uma alfabetização funcional de jovens e adultos, sem qualquer senso crítico ou problematizador. O aluno era apenas um receptor dos conhecimentos

transmitidos pelo professor. Sobre a questão, Santos (2021, p. 114) aponta que “os alunos eram vistos apenas como meros receptores do conhecimento dos seus professores, limitando-se ao ato mecânico de ler, escrever e contar”. Ou seja, esses jovens e adultos eram alfabetizados, mas não letrados. A respeito desses dois conceitos, Soares (2009, p. 39-40) estabelece a seguinte diferenciação:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), que implantou o ensino supletivo no Brasil, a educação de adolescentes e adultos ganha, pela primeira vez, um capítulo específico na legislação brasileira. Posteriormente, em 1985, o MOBREAL entra em decadência.

A Educação de Adultos somente passa a ter avanços significativos com a aprovação da Constituição de 1988, que garante a oferta da educação básica obrigatória e gratuita também para adolescentes e adultos, como determina o seu art. 208: “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na idade Própria” (Brasil, 1988, cap. III, art. 208, inc. I). Logo, no seio de processos políticos, sociais e culturais que se acentuam a partir da derrocada do regime da ditadura empresarial civil-militar, a Constituição Federal representou uma grande mudança legal da política educacional brasileira, em que a educação se tornou um direito da população, de forma que ao Estado caberia garantir, de modo obrigatório, a educação básica. Ainda que os termos da lei vacilem em se concretizar efetivamente na vida de coletivos significativos da população brasileira, como veremos adiante, nossa Constituição cidadã representa um marco da luta política de movimentos sociais que pelejam historicamente para o direito irrestrito à educação.

Cumprindo a Constituição Federal de 1988 e conferindo ainda mais amparo legal à Educação de Jovens e Adultos, em 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), na qual a EJA passa a ser considerada uma modalidade da educação básica, inteiramente gratuita, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Ainda que resultante de lutas políticas acirradas, vividas em um conjuntura econômica em que a governança brasileira da época se abre cada vez mais a perspectivas

neoliberais, Haddad e Di Pierro (2000) apontam que a LDBEN abriu caminhos para discussões sobre como pensar em formas de garantir direitos já conquistados, identificar o papel da educação em cenários políticos e históricos e, mais recentemente, refletir a diversidade desses sujeitos da EJA. Ainda segundo Di Pierro (2010, p. 941), essa lei

reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino adequado às suas necessidades e condições de aprendizagem e estabeleceu as responsabilidades dos poderes públicos na identificação e mobilização da demanda, e na provisão de ensino fundamental gratuito e apropriado.

Assim, com a LDBEN/1996, a Educação de Jovens e Adultos ganha um caráter de política reparatória de uma educação que tenta corrigir injustiças produzidas historicamente por meio da desigualdade social. Como pode ser observado nos artigos 37 e 38, que tratam exclusivamente da EJA, a lei garantia oportunidades educacionais apropriadas a esses jovens e adultos, considerando suas características, seus interesses e suas condições de vida e de trabalho. A seguir, transcrevo os artigos na íntegra, tendo em vista sua importância para a modalidade:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

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

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

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

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

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (Brasil, 1996, cap. II, art. 37, 38).

Todavia, ainda que no percurso histórico da escolarização garantida pelo Estado aos

trabalhadores, reconheçamos o avanço que a LDBEN/1996 estabelece, mesmo depois de quase 30 anos de sua publicação, ainda somos obrigadas a interpelar o quanto o paradigma compensatório e um caráter supletivo regulam a oferta da EJA no país. Afinal, conforme asseveram Di Pierro (2005, p. 1.118), a omissão dos governos brasileiros na regulamentação e organização da Educação de Jovens e Adultos resulta na constatação de que

ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural.

Além disso, vale questionar o quanto o Estado vacila na garantia da oferta de uma EJA de qualidade social, em especial, no sentido de garantir a construção de currículos próprios para os demandantes diversos da modalidade, que valorizem sua cultura, seus conhecimentos de mundo e vivências, tornando-os capazes de intervir de forma crítica na mudança das realidades desumanizadoras ao seu redor.

Ou seja, é preciso avançar no reconhecimento da EJA como uma modalidade de ensino que possui suas especificidades. Para Arroyo (2003, p. 123):

a riqueza de experiências sociais que os(as) educandos(as) e seus (suas) professores(as) levam para as escolas pressionam por uma visão mais ampliada dos conhecimentos e da função dos currículos e da docência para garantir o direito ampliado ao conhecimento e aos múltiplos e complexos significados de suas experiências tão humanas e desumanas.

Garantir a oferta da EJA que se assume radicalmente como uma modalidade específica, portanto, não depende apenas de aparatos legais que apontam para essa direção, ainda que extremamente importantes. Ações concretas de investimento, proposição, implementação e avaliação de políticas de Estado em torno da EJA precisam estar na ordem de prioridade.

Exatamente o oposto ocorreu entre os anos de 1995 e 2002, durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, que implementou severas políticas neoliberais. Essas políticas enfraqueceram a perspectiva de uma formação humana e cidadã destinada aos jovens e adultos trabalhadores. Machado (2009) aponta, por exemplo, que o governo Fernando Henrique Cardoso fez vários vetos à Lei que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), os quais refletiram sobre

os recursos da União para o investimento na educação. Tais vetos impediram que as matrículas da EJA fossem consideradas na redistribuição dos recursos desse Fundo, ferindo o direito explicitado no art. 4º da LDBEN/1996 (Machado, 2009). Novamente a EJA é colocada de lado no bojo das políticas educacionais.

Já no cenário internacional, nesse período, foi realizada a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na cidade de Hamburgo, Alemanha, em 1997. A CONFINTEA teve por objetivo a promoção da educação de adultos como política pública no mundo. Nesse evento, a EJA ganha destaque e passa, a partir de então, a ser entendida como uma educação necessária ao longo da vida (Di Pierro; Haddad, 2015).

Um outro fator importante destacado na V CONFINTEA diz respeito à formação do educando da EJA. Para além da escolarização, era necessário oferecer-lhe uma formação que estivesse voltada para o desenvolvimento da cidadania e estimulasse a sua participação social, conforme explicitado no texto da Declaração de Hamburgo:

a educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas (Unesco, 1998, p. 19).

Na esteira desses processos, surge o Fórum de EJA do Brasil¹, como um espaço de diálogo, resistência e luta política propositiva em favor da EJA. Com o propósito de mobilizar a sociedade brasileira em defesa do direito à educação das pessoas jovens e adultas, foi criado o primeiro Fórum EJA, no Rio de Janeiro, no ano de 1996, com o objetivo de construir novas relações para discutir as políticas públicas educacionais dessa modalidade de ensino. Posteriormente, outros fóruns de EJA foram criados por intermediação de seus representantes, e essa expansão contou com a organização e articulação de pessoas atuantes em instituições envolvidas com a Educação de Jovens e Adultos em cada estado. Para Di Pierro (2005), esses

¹ Para conhecer as ações desenvolvidas pelos Fóruns de EJA do Brasil, consultar o endereço: <https://forumeja.org.br/>.

fóruns iniciaram uma mobilização social que pretendia estabelecer resistência à negação do direito à educação conquistado na Carta Constitucional de 1988.

Essa forma coletiva de mobilizar e intervir dos Fóruns de EJA do Brasil foi inspirada nos movimentos sociais populares que surgiram no final da década de 1950, influenciados pelas ideias de Paulo Freire, que concebia a educação na perspectiva da humanização/conscientização. Nesse sentido, os Fóruns de EJA do Brasil representam um espaço importante para a garantia e efetivação da melhoria da Educação de Jovens e Adultos.

Um outro passo fundamental no campo da EJA foi a aprovação do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 11/2000 (Brasil, 2000). Trata-se de um documento fundamental para compreender as especificidades da EJA, enquanto reconhecimento de um direito negado à população com mais de 15 anos de idade. Esse parecer regulamenta e orienta a construção de currículos da EJA a partir de três princípios: a reparação, a equalização e a qualificação. Logo, propõe que a função da educação ofertada à EJA assuma um caráter reparador, equalizador e qualificador, e não mais meramente compensatória. Reparadora, no sentido de reparação do direito a todos ao acesso à educação básica gratuita, direito este que foi negado aos jovens e adultos ao longo da história. Equalizadora, com vistas à igualdade de oportunidades, como flexibilidade de horários – adaptações necessárias aos jovens e adultos, que chegam à escola com uma carga de experiências e saberes próprios. Qualificadora, no sentido de entender a verdadeira essência da EJA, ao possibilitar o aprendizado durante toda a vida. Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000) recomendam o respeito à diversidade e às diferenças que constituem os sujeitos dessa modalidade.

Além desses marcos legislativos (DCNs e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000), preocupações com o elevado índice de analfabetismo e de pessoas sem o ensino fundamental completo foram reforçadas no PNE 2001-2011, Lei nº 10.172/2001, que tinha por objetivo traçar metas para a educação em nosso país (Brasil, 2001). Segundo Di Pierro e Haddad (2015), o Plano Nacional de Educação fixou metas ousadas, porém não detalhou meios para atingi-las nem previu mecanismos de responsabilização no caso de descumprimento, o que contribuiu para que o Plano fosse pouco efetivo.

A partir da Publicação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e da Lei nº 9.394/1996, observa-se que o governo federal, liderado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), implementou diversas ações e programas no campo das políticas educacionais em EJA, como o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens:

educação, qualificação e ação comunitária (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2005. Todos, portanto, propiciavam a escolarização, desde a alfabetização até o segmento do ensino médio, mas ainda com o protagonismo da União e assumindo mais um caráter de programa do que de política pública permanente de Estado.

Em 2009, foi realizada em Belém, no estado do Pará, a VI CONFINTEA. Esta conferência, organizada pela UNESCO, colocou desafios para o movimento de Educação de Jovens e Adultos, ao impulsionar, por exemplo, o reconhecimento da educação e do desenvolvimento de aprendizagem de adultos como elementos fundamentais e determinantes para a educação ao longo da vida, tendo a alfabetização como alicerce (Di Pierro; Haddad, 2015).

Em 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação, com vigência de dez anos, com início em 26/06/2014. Este documento estabelece metas e estratégias para a educação nacional e exige que cada estado e município tenham seus planos estaduais e municipais de educação elaborados em concordância com o Plano Nacional. Assim, o novo PNE contém 10 diretrizes e 20 metas. Entre as diretrizes, destacam-se: superação do analfabetismo; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; valorização dos profissionais da educação; e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Das vinte metas contidas no plano, somente três dizem respeito diretamente à Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, as metas 8, 9 e 10 propõem que o país deve garantir a escolarização a todos aqueles que não tiveram acesso à escola na “idade adequada”, ficando explícito mais uma vez uma perspectiva de superação do analfabetismo. Vejamos o texto das metas em sua integralidade:

- Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
- Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
- Meta 10: 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 (Brasil, 2014, metas 8-9).

Assim, verifica-se que a meta 8 visa à equidade, ao buscar oportunizar ao público da EJA a ampliação da escolaridade, principalmente entre os mais jovens, de 18 a 29 anos de idade, bem como às populações do campo e das regiões mais pobres. Além disso, há uma tentativa de possibilitar a equiparação da escolaridade entre pessoas negras e brancas. Trata-se, evidentemente, de um grande desafio, já que o cenário atual aponta para um grande contingente de jovens e adultos fora da escola (Santos *et al.*, 2023).

Já na meta 9, observa-se uma preocupação quanto à superação do analfabetismo absoluto de jovens e adultos de 15 anos ou mais, assim como à redução do analfabetismo funcional dessa mesma população em 50%, até o prazo final do PNE. Assim, torna-se pertinente ressaltar que essa meta, no que tange à erradicação do analfabetismo absoluto, bem como à elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%, não se efetivará, devido à falta de políticas públicas efetivas direcionadas à EJA, revelando, assim, um abismo entre a sociedade idealizada pelos marcos normativos e a realidade concreta educacional (Oliveira, 2022).

A meta 10 visa induzir a integração entre a EJA e a educação profissional e tecnológica como estratégia prioritária das políticas na área. Todavia, o que se observa é que as matrículas de Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional apresentam números ainda menores, respondendo apenas por 1,8% das matrículas da EJA. Das 3.002.749 matrículas de EJA efetuadas em 2020, apenas 54.238 (1,8%) foram ofertadas na forma integrada à educação profissional. Confrontando-se esses dados com o determinado pela Meta 10 do PNE (que 25% das matrículas de EJA sejam ofertadas na forma integrada à educação profissional), percebe-se o quão distante o país se encontra do alcance da Meta (Albuquerque *et al.*, 2021, p. 72). Vale também advertir que não há no texto da lei uma meta que se volte para uma proposta que fortaleça o financiamento da EJA e que proponha ampliar as matrículas nessa modalidade, garantindo a permanência desses sujeitos na escola.

Em suma, apesar de a EJA figurar no Plano Nacional de Educação, cuja prorrogação de sua vigência foi aprovada para 31 de dezembro de 2025 (Agência Senado, 2024), e de alguns avanços localizados nesse percurso histórico realizado até aqui, a Educação de Jovens e Adultos ainda figura no quadro das políticas educacionais de modo frágil e intermitente. Isso tem expressão no quanto não conseguimos avançar em relação às metas supracitadas. A alta expressão do analfabetismo ainda é uma realidade perversa no atual cenário educacional

brasileiro. Os dados do censo 2022, divulgados pelo IBGE (2024), apontam que, dos 163 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade, 11,4 milhões, isto é, 7% da população, não sabe ler nem escrever um bilhete simples, ou seja, não é alfabetizada. Para reverter esse quadro, é necessário promover políticas públicas para a EJA que levem em consideração a realidade dos educandos trabalhadores. Os poucos compromissos e ações assumidos ainda se revelam excludentes, e não há, de fato, uma proposta de educação ao longo da vida. O que se oferece é uma educação que tem em seu fim a certificação e o mercado de trabalho.

Infelizmente essa é a tendência que se manifesta e ganha acento, especialmente, a partir do golpe parlamentar contra a presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e de modo ainda mais drástico durante o governo de Jair Bolsonaro (2019 a 2022). Segundo dados apresentados pelo Sistema Integrado de Operações (SIOP), o MEC realizou, em 2019, o menor gasto da década com a Educação de Jovens e Adultos, principal estratégia para aumentar a escolarização da população que abandonou os estudos na idade escolar. O gasto foi de apenas R\$ 16,6 milhões, o que corresponde a 22% do previsto (R\$ 74 milhões). A título de comparação, em 2012, o montante chegou a R\$ 1,6 bilhão (em valores corrigidos) – valor 115 vezes maior do que em 2019. Para 2020, a previsão que consta no Projeto de Lei do Orçamento Anual do governo federal é de R\$ 25 milhões (Undime, 2020).

As novas Diretrizes Operacionais para EJA, publicadas em maio de 2021, também figuram como mais uma medida regressiva adotada durante o governo Bolsonaro. Publicada no Diário Oficial da União, a Resolução nº 01/2021, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à BNCC, e Educação de Jovens e Adultos a Distância, produziu debates e mobilizações no campo da EJA, bem como reflexões e reações por parte dos Fóruns de EJA, que questionaram tal medida (Brasil, 2021).

Dessa forma, de acordo com as reflexões contrárias às apresentadas pelos Fóruns de EJA Brasil – Ofício s/n 12 /2020² – o Projeto de alinhamento da EJA à BNCC descaracteriza essa modalidade ao não estabelecer uma concepção emancipatória, já que não ressalta a sua especificidade no campo teórico e político. Ademais, a oferta de turmas multisseriadas e de Educação a Distância exige compromisso, planejamento e financiamento para a garantia de infraestrutura tecnológica, formação de professores(as) e materiais didáticos específicos à modalidade, proporcionando aos sujeitos da EJA acesso a uma educação de qualidade. O

² Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Of%C3%ADcio%20CNE%2012-2020.pdf>.

cenário das políticas educacionais, então em curso, assinala para direções exatamente contrárias do exigido para a garantia de uma oferta de qualidade social.

Nesse sentido, torna-se difícil pensar na EJA amparada pela orientação da Resolução nº 01/2021, que prioriza um modelo formativo tecnicista, baseado no desenvolvimento de competências e habilidades cognitivo-instrumentais. Outrossim, tal resolução é pautada por princípios políticos e pedagógicos semelhantes aos da BNCC, por apresentar um teor mercadológico que a fundamenta. Entretanto, essa não é uma tendência atual, como confirma Haddad (2009, p. 357):

ganharam relevância entidades de prestação de serviços, entidades filantrópicas ou de caráter assistencial e verificou-se crescente interesse de parte dos grupos empresariais e do capital em geral nos rumos e no controle das orientações e no atendimento educacional. Com o enfraquecimento do setor público em função da diminuição do corpo técnico das diversas secretarias, pessoas e entidades privadas foram chamadas a produzir materiais didáticos, treinar professores e atuar no plano das orientações pedagógicas.

Até aqui, o que tem sido discutido deixa evidente que a formulação de políticas educacionais para a EJA vem sendo negligenciada nos últimos anos. Diante desse cenário, temos vivenciado a mercantilização e precarização da Educação de Jovens e Adultos, e os impactos disso são o fechamento de escolas que ofertam a modalidade e a evasão escolar. No decorrer do percurso histórico, essa modalidade de ensino vem permanecendo isolada e marginalizada no campo educacional. Esse isolamento se acentuou no ano de 2020, com a pandemia de covid-19, em face do distanciamento social determinado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como medida de prevenção ao contágio pelo novo coronavírus, que culminou na realização do Ensino Remoto Emergencial. A BNCC impôs caminhos que, particularmente em contexto de crise sanitária, com mais de meio milhão de mortes no Brasil, tornaram mais complexa a garantia do direito à educação socialmente referenciada para jovens, adultos e idosos das classes populares (Nicodemos; Serra, 2020).

Em suma, conforme tratado até aqui, não há dúvida sobre as conquistas legais e avanços que demarcaram a EJA no cenário da política educacional, como também sobre os desafios e ameaças que rondam a modalidade. Entretanto, torna-se necessário superar a realidade e o pensamento político e pedagógico que assola a narrativa histórica de jovens e adultos, sujeitos que, há décadas, vêm resistindo a toda forma de opressão. Segundo Arroyo (2019, p. 4),

o pensamento político-pedagógico é obrigado a tentar entender que os

oprimidos continuam se afirmando sujeitos de outras pedagogias. É impelido a compreender que existem outras pedagogias que interrogam, desconstruem as pedagogias hegemônicas, que se julgam únicas, universais [...]. Que currículos de formação de docentes-educadores podem entender e acompanhar esses educandos nos processos de desumanização, de roubo de suas humanidades?

Esses conceitos nos convocam a pensar em currículos que garantam aos sujeitos da EJA a busca constante pelo seu direito de “ser mais”, isto é, aspiração inerente a todas as pessoas de desenvolver plenamente seu potencial humano e de viver em um estado de constante crescimento pessoal, social e político. Esse direito é um aspecto essencial da luta contra a opressão e da busca pela emancipação e justiça social (Freire, 2005).

De fato, é necessário lutar por uma educação em que a diferença seja um direito, uma luta antirracista, anti-homofóbica, priorizando, assim, uma pedagogia que atenda à diversidade cultural. Daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrente a discussão e leve o homem e a mulher a uma nova postura diante dos problemas do seu tempo e de seu espaço. A educação tem que ser revolucionária para romper com a submissão e exploração.

Nesse contexto, cabe ainda ressaltar que, para além da adequação dos currículos às especificidades da EJA nas escolas e da destinação de verbas (recursos econômicos), são necessárias políticas públicas voltadas para o enfrentamento da fome e da pobreza. A falta de condições mínimas e dignas de sobrevivência impacta diretamente outros direitos, como a educação, o que tende a acentuar as desigualdades, uma vez que os mais afetados são aqueles que possuem baixa escolaridade. No viés de Nicodemos e Cassab (2022, p. 11),

eliminar as desigualdades que se reproduzem na e pela escola está igualmente franqueado ao enfrentamento das características socioeconômicas responsáveis pela pobreza, fome, desemprego, violência, doença e morte. Somente na consideração dessas questões em sua totalidade que avanços efetivos se concretizam de forma radical. Isso significa que o trato das problemáticas da EJA não se restringe ao campo educacional. Suas políticas e práticas curriculares exigem perspectivas e ações multisetoriais.

Superar os desafios da EJA é uma luta coletiva que envolve os governos federal, estadual e municipal, além de universidades implicadas com pesquisas em EJA e com a formação docente adequada para o exercício profissional na modalidade. Também é essencial a participação de diversos atores comprometidos com um pacto social voltado à implementação de políticas de inclusão que promovam a qualidade e a igualdade de acesso aos direitos.

Além disso, é necessário construir um pacto nacional em prol da modalidade, haja vista

que qualquer projeto de sociedade justa, democrática e emancipatória passa por atender aos mais de 68 milhões de brasileiros com 25 anos ou mais que não possuem a escolarização básica completa. É inaceitável que, em 2023, apenas 54,5% da população com 25 anos ou mais tenha completado a educação básica (IBGE, 2024). Superar essas realidades é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, o que passa fundamentalmente pela valorização e fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo seu potencial transformador na vida das pessoas e seu caráter de uma política afirmativa de direitos.

2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA OFERTA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA/MG

Já tem algum tempo que venho batendo nessa tecla, que estamos vivendo, culturalmente falando, a nossa Primavera Periférica. Já estava mais do que na hora dessa gente mais do bronzada mostrar o seu valor. E quem tem valor não tem preço. [...] As ruas que estavam mortas, foram ressuscitadas e a literatura deu-lhes uma nova alma, transformando também as pessoas. Ainda falta muito cimento em barraco de madeira e ainda falta muita terra pra combater o cimento no coração dos poderosos, e é disso que nossa arte fala: dessa coisa do branco no preto sem o preto no branco. Capitou, capitão? Quem poderia imaginar que a literatura iria invadir bares e transformá-los em centros culturais, e que esses mesmos bares virariam cineclubes, espaços para teatro, debates, música, dança, lançamento de livros, CDs e demais práticas culturais e artísticas? E o que seria mais importante, que viria do povo, para o povo, sem intervenção ou concessão de ninguém? Pois é, esse dia chegou. Os trabalhadores estão praticando um outro tipo de esporte: a literatura falada. Aquela que não cabe nos livros, que não aceita enquadro da gramática, e que muitas vezes discorda da concordância. Mas e daí, concorda comigo? [...] Não posso entender como ainda tem pessoas que bradam retumbante que querem um país melhor, mas ao mesmo tempo não querem que o sol da liberdade brilhe pra todo mundo. Fomos nós, os esquecidos, que não fugimos à luta, e durante muitos anos tememos nossa própria vida. [...] Por aqui ninguém vai pedir autorização pra ninguém pra escrever poesia, conto, romance e publicá-los, ou não, em livros que se espalham falecidos pelas paredes. É a boca suja limpando o passado, esfregando o poema na cara dos mesquinhos patriotas. Se a palavra liberta, então somos livres! (Vaz, 2021, p. 19-21).

Iniciamos a segunda seção deste subcapítulo com o excerto retirado do livro “Flores de Alvenaria”, de Sérgio Vaz, em que a voz periférica na narrativa desafia o *status quo* e aponta a literatura como uma forma de expressão artística potente, de conscientização e mobilização das pessoas diante das mazelas e injustiças sociais presentes na sociedade, promovendo a solidariedade e a luta por justiça. Não obstante, esses apontamentos nos convocam a direcionar nosso olhar ético não apenas para o CEM, mas também para a oferta da EJA na rede municipal de ensino de Juiz de Fora e para os Referenciais Curriculares da Educação de Jovens e Adultos

da Rede Municipal de Ensino, já que a intenção é entender como é realizada a construção curricular da leitura literária por educadores dos anos finais do ensino fundamental – das fases V a VIII da EJA.

De acordo com dados do IBGE (2024), o Brasil apresenta uma população de aproximadamente 10,9 milhões de jovens entre 15 e 29 anos que estavam fora da escola em 2022, totalizando, assim, 68.036.330 pessoas sem a escolarização básica no país. Esses dados atuais revelam uma realidade alarmante da educação no Brasil, evidenciando, assim, a urgência na implementação de políticas públicas efetivas para EJA e de investimentos na formação de professores para atuar diretamente com esta modalidade de ensino.

Diante do exposto, e direcionando nosso olhar para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, esta apresenta um quantitativo de 102 escolas (Juiz de Fora, 2024). Desse total, no histórico dos anos de 2021 e 2022, somente 40 escolas ofertavam a Educação de Jovens e Adultos. Já em 2023, esse número cai para 35 escolas (QEdu, 2024). Nessa direção, o número de matrículas referente ao ensino fundamental, anos finais e iniciais, vem se alterando no decorrer de 2021 a 2023. Em 2021, foram registradas 4.224 matrículas; em 2022, esse número passou para 4.132; e, em 2023, observa-se uma queda mais acentuada, com 3.263 matrículas (Cassab, 2024).

Trata-se de um cenário preocupante, pois, como assinala Cassab (2024), a acentuação da queda do número de matrículas na EJA, na Rede Municipal de Ensino, nos leva a questionar se a garantia da oferta da EJA escolar presencial na rede municipal está ameaçada. Garantir a oferta de vagas para a EJA é um direito conquistado pela sociedade brasileira a partir de suas lutas. Portanto, essa modalidade deve ser assegurada a esses cidadãos, que têm sua história marcada por exclusões e negação de direitos.

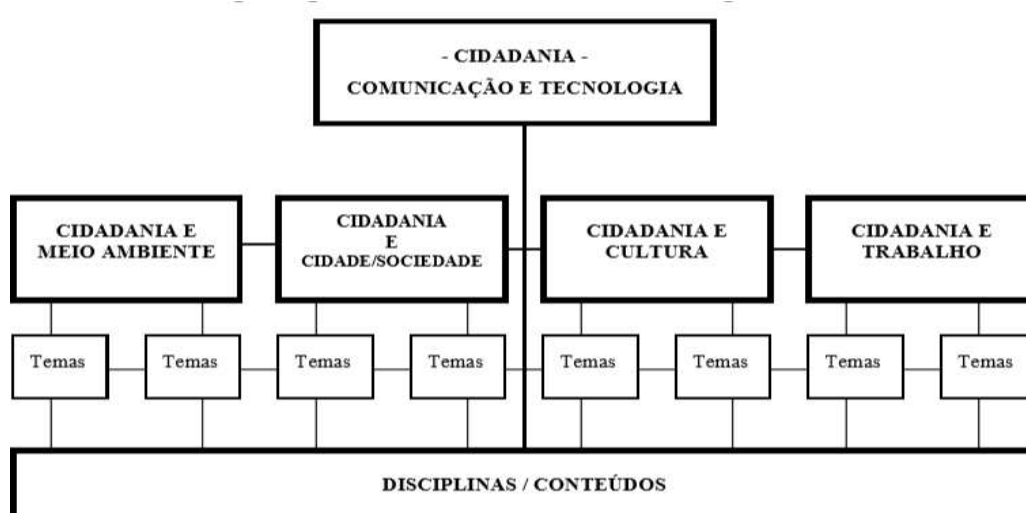
Outros elementos são fundamentais para que sejam garantidos não apenas a oferta e o acesso, mas também a permanência desses estudantes na escola. Isso inclui diretrizes e propostas curriculares específicas para a EJA, além de uma política de formação permanente para o professor que atue nessa modalidade de ensino.

Assim, partindo do entendimento teórico de que “a prática é socialmente construída em nível pré-ativo e também no nível interativo” (Goodson, 2005, p. 79) – o que implica buscar enfoques integradores para o estudo do currículo como um constructo social –, compreende-se que os estudos curriculares devem considerar a associação indissociável entre esses dois níveis. É nesse contexto que se examina a construção curricular da EJA como resultado das interações entre sujeitos envolvidos no processo educativo, considerando suas trajetórias de vida, seus saberes e os contextos sociais e históricos em que estão inseridos.

Em uma construção coletiva, a Secretaria de Educação de Juiz de Fora, o Departamento de Ações Pedagógicas/Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (DEAP/SEJA), representantes das escolas municipais (técnicos e técnicas da Secretaria de Educação, coordenadoras e coordenadores pedagógicos, professoras e professores da rede de ensino) e professores da Universidade Federal de Juiz de Fora, no decorrer dos anos de 2009 a 2011, reuniram-se para debater e repensar a estrutura da EJA, que incluía desde a reorganização dos tempos e espaços até uma nova proposta curricular. Assim sendo, em 2012, foi publicada a Proposta Curricular da EJA/Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) (Juiz de Fora, 2012a), voltada para todas as áreas do conhecimento que compõem o currículo do ensino fundamental das escolas da rede municipal, quais sejam: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Línguas Estrangeiras, além da modalidade EJA e da Educação Infantil. Ressalta-se que tal proposta derivou de um documento anterior intitulado Orientações Pedagógicas e Administrativas para a EJA (Juiz de Fora, 2010). Este apresenta, além de orientações pedagógicas, ratificadas na Proposta Curricular da EJA (Juiz de Fora, 2012a), a reorganização da carga horária presencial da EJA, que foi reduzida a partir do ano de 2010 (Juiz de Fora, 2010).

Desse modo, o trabalho curricular na EJA é organizado a partir de cinco eixos temáticos norteadores, visando assegurar a especificidade de cada componente curricular, integrado a um todo significativo. A articulação entre os componentes curriculares deve ser permanente e transversal, conforme sugere o Organograma 1, retirada do documento da proposta em questão.

Organograma 1 – Eixos temáticos integradores da proposta curricular da EJA/JF



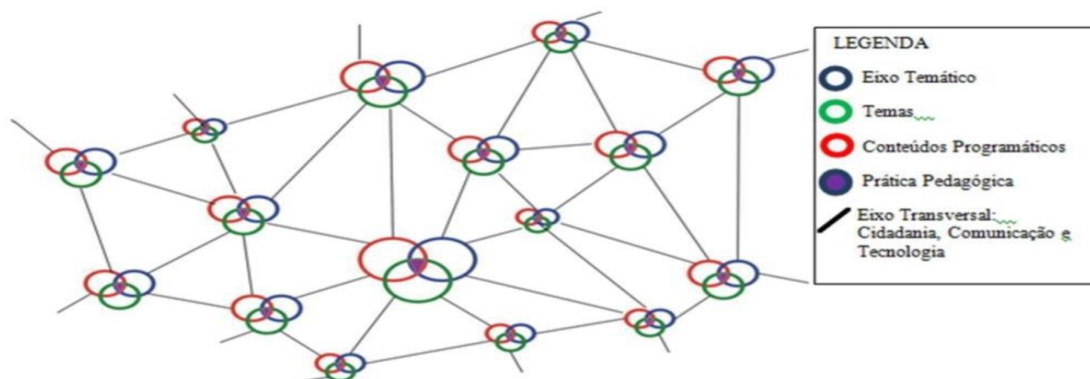
Fonte: Juiz de Fora (2012a).

Como se observa no Organograma 1, o primeiro eixo “Cidadania – Comunicação e Tecnologia” deve atravessar todos os demais ao longo dos processos de produção curricular realizados nas escolas. Dessa maneira, em cada semestre, a Secretaria de Educação define aquele que deve orientar os processos de construção curricular na EJA, conduzidos de modo coletivo e implicados com o trabalho inter/transdisciplinar. Conforme aponta Saviani (2003), a interdisciplinaridade é, sobretudo, um processo de coparticipação e diálogo, caracterizando a integração não apenas das disciplinas, mas de todos os envolvidos no processo educativo. Portanto, a interdisciplinaridade se apresenta como uma “nova” concepção de ensino e currículo dentro da escola, rompendo as fronteiras conteudistas das disciplinas. Ela se caracteriza como uma construção social, uma prática comprometida com os indivíduos, com a história, com a sociedade e com a cultura (Juiz de Fora, 2012a). Já a transdisciplinaridade vai além de uma simples colaboração entre disciplinas. Trata-se de uma abordagem que visa transcender os limites tradicionais do conhecimento disciplinar para abordar problemas de forma mais holística e integrada. Outrossim, corresponde a um movimento que busca unir e integrar diferentes áreas do conhecimento, considerando tanto o que está entre as disciplinas quanto o que as transcende.

De acordo com o documento, os eixos temáticos desafiam os educadores na construção de uma nova estrutura escolar, visando tornar o currículo mais flexível. Isso permitiria a superação da divisão rígida por fases ou módulos de ensino, possibilitando diferentes níveis de abrangência, aprofundamento e organização da EJA. Assim, os temas e conteúdos temáticos programáticos deveriam ser pensados e organizados com base nas características e na realidade dos sujeitos da EJA, em cada escola (Juiz de Fora, 2012a).

Desse modo, para que essa condução ocorra, o currículo deve ser estruturado como uma rede que resulta do cruzamento de eixos temáticos integradores com os temas e os conteúdos programáticos, escolhidos para os componentes curriculares. Esse cruzamento gera células, que devem ser preenchidas, seguindo duas referências: cada eixo temático interage com cada tema, e, por sua vez, esses temas interagem com os conteúdos programáticos, conforme apresentado no Esquema 1:

Esquema 1 – Arquitetura curricular para EJA a partir de 2011



Fonte: Juiz de Fora (2012a).

Tal Proposta Curricular tem como objetivo orientar as ações pedagógicas, que, em conformidade com os ordenamentos legais, valorizam o trabalho interdisciplinar, na medida em que o identifica como fundamental para aproximar os conhecimentos escolares da realidade de jovens, adultos e idosos. Dessa maneira, espera-se superar a visão da EJA como uma educação compensatória (Juiz de Fora, 2012a). Apesar das contribuições que esse documento trouxe para a EJA e de seu caráter inovador, visto que ainda é infrequente as redes municipais de ensino da Zona da Mata Mineira produzirem políticas curriculares próprias para a modalidade³, não foram criadas propostas curriculares específicas para a EJA por área de ensino. Isto é, o documento não se ocupa, especificamente, em apresentar uma proposta própria para o ensino de língua portuguesa e literatura na modalidade. Era orientada a consulta da “Proposta Curricular: Língua Portuguesa”, que, conforme sinaliza sua apresentação, deveria ser utilizada “pelos professores em todas as etapas do Ensino Fundamental, Educação Infantil e EJA” (Juiz de Fora, 2012b, p. 1).

Outro aspecto a ser destacado em relação à Proposta Curricular da EJA (Juiz de Fora, 2012a) é o não aprofundamento em aspectos que dizem respeito às características específicas dos alunos, como no que concerne à valorização das diferenças de gênero, de raça/etnia, cultura e religião. Resende (2019) também menciona o quanto a questão da juvenilização não é enfrentada com fôlego no documento. Integrar esses aspectos no trabalho de construção dos currículos é condição elementar. Afinal, a escola promove uma educação inclusiva, quando problematiza e organiza o trabalho curricular em torno de quem são os educandos da EJA. Isso significa que as diferenças dos estudantes devem ocupar um lugar central nas construções

³ Dados da pesquisa Políticas e Práticas Curriculares de EJA na Zona da Mata Mineira, conduzida pelo coletivo GRUPPEJA com a coordenação da professora Mariana Cassab.

curriculares, tanto para que se sintam representados e respeitados, quanto para que tenham suas aprendizagens efetivamente asseguradas. Tal perspectiva se alinha à concepção freireana de que “o pensar dos educadores somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade” (Freire, 2005, p. 89). A inclusão das diferenças etárias, de gênero, raça/etnia, cultura e religião no currículo escolar é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Contudo, cabe destacar que, a despeito da publicação da Proposta Curricular da EJA, em 2012, o CEM, nesse período, gozou da prerrogativa de preservar total autonomia para a efetivação de desenhos curriculares propostos na unidade, distinto do que propunha o documento normativo – o que foi importante e explica os desenhos curriculares próprios, singulares e distintos que a escola realiza na modalidade, em comparação àqueles que são praticados nas demais instituições que ofertam a EJA na rede municipal de JF (Marciano, 2023). Dessa forma, ao instaurar uma forma de trabalho pedagógico, essa instituição tem atuado de modo a afirmar sua autonomia, delineando, assim, sua própria identidade.

Em 2020, devido à exigência de alinhamento à BNCC das propostas curriculares praticadas pelos estados e municípios, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino em Juiz de Fora foi revista. Nesse sentido, foi realizada uma releitura desse documento à luz da BNCC, travando um diálogo que manteve as bases da proposta original, mas abrindo espaço para novas correlações com o documento normativo nacional norteador. À vista disso, nesse mesmo ano, surge o Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora (Juiz de Fora, 2020). Nessa nova versão, foram mantidas as premissas de 2012, assim como as vertentes de cidadania e os eixos estruturantes, mas foi incorporada a noção de direitos de aprendizagem. A intenção manifesta no documento permanece estável, isto é, a de favorecer uma nova organização escolar, tornando os componentes curriculares e os conteúdos mais flexíveis, sem a necessidade de seguir a rígida divisão por fases ou módulos de ensino, permitindo diferentes níveis de abrangência, profundidade e organização na EJA.

Para realizar esse trabalho de realinhamento, a Subsecretaria de Articulação de Políticas Educacionais (SSAPE) realizou, conjuntamente com os profissionais da SE e das escolas, uma revisão dos currículos da rede (Juiz de Fora, 2020). Todavia, diferentemente do processo anterior, desta vez não houve uma participação mais efetiva de professores e professoras da rede municipal, tampouco a colaboração de consultores da Universidade Federal de Juiz de Fora. Isso se deve, em grande parte, à celeridade do processo, que ocorreu durante o período da pandemia de covid-19.

O que se estabeleceu foi a formação de grupos por componente curricular e etapa da

Educação Básica – Educação Infantil e a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. No curso desse processo, foi realizado um estudo comparativo entre a BNCC (Brasil, 2018), o Currículo Referência de Minas Gerais (Minas Gerais, 2018) e as Propostas Curriculares da Rede Municipal (Juiz de Fora, 2012a). Logo, foram observados pontos de aproximação e distanciamento existentes entre esses documentos (Juiz de Fora, 2020). Esse cenário ratificou a possibilidade de se pensar a EJA

como um terreno cujas estratégias e conjecturas precisam estar contextualizados e nos remeter, tanto educadores(as) quanto estudantes, a um solo fértil de descobertas e experiências no qual a prescrição não se frutifica, mas sim as concepções construídas nas inter-relações contínuas, capazes de considerar as vivências e os saberes como disparadores de aprendizagens (Juiz de Fora, 2020, p. 616).

Nessa perspectiva, a EJA, assim contextualizada, faz com que, na escola, essa modalidade assuma importância cada vez maior, de maneira que a aprendizagem dos cidadãos possa se concretizar. Pedagogicamente, isso viabiliza-se na vigência de uma ação planejada, com práticas educativas aperfeiçoadas continuamente.

O documento apresenta, de forma clara para educadores e educadoras, reflexões sobre quem são os sujeitos dessa modalidade, mostrando que eles são diferentes entre si e que esta heterogeneidade merece ser levada em conta. Desse modo, falar de alunos da Educação de Jovens e Adultos impõe-nos uma reflexão diferenciada daquela realizada no contexto do ensino regular, pois se trata de um grupo diversificado, com diferentes idades, realidades, experiências e anseios. Ao mesmo tempo que se deve assinalar suas diferenças, é crucial compreender o quanto as desigualdades de diversas ordens que estruturam a sociedade capitalista atingem os educandos da EJA em quase sua totalidade (Silva, 2021).

Ademais, no Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, de 2020, observa-se um delinear com maior diálogo com as áreas do conhecimento, que se concretiza melhor na interlocução com a BNCC. Sabemos que a BNCC organiza o currículo dos anos finais do ensino fundamental em cinco áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências humanas e Ensino Religioso), cada uma composta por vários componentes curriculares. Nesse Referencial Curricular, os componentes curriculares são agrupados em áreas de conhecimento: **Linguagens** (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); **Matemática** (Matemática); **Ciências da Natureza** (Ciências); **Ciências Humanas** (Geografia e História); **Ensino Religioso**; **Educação Infantil**; **Educação de Jovens e Adultos** (EJA) e **Tecnologias**. Assim, para além da interdisciplinaridade entre os

componentes, é importante que haja diálogo entre as áreas de conhecimento, bem como entre as Etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Modalidade EJA. Importa, sobretudo, que os(as) professores(as), em conjunto com seus(as) coordenadores(as), pensem em possibilidades pedagógicas transdisciplinares (Juiz de Fora, 2020).

Dentro dessa perspectiva, a *Avaliação da Aprendizagem*, que é parte fundamental do desenvolvimento curricular, deve ser vista como uma ferramenta capaz de promover a autorreflexão, possibilitando ao estudante identificar seus erros e reconstruir caminhos em direção a um conhecimento significativo, aplicável e dinâmico (Juiz de Fora, 2020). Além disso, precisa ser redimensionadora das ações pedagógicas, assumindo “um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica” (Brasil, 2013, p. 123).

Além desses fatores, o documento define as diretrizes do município de Juiz de Fora para a modalidade EJA, concebidas não apenas como teoria curricular, mas como ação transformadora em cada escola, a saber:

Diretrizes curriculares da EJA

- Ações pedagógicas que garantam a aprendizagem prevista pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens e Adultos.
- Integração curricular que consolide a estruturação de eixos temáticos, privilegiando a ação interdisciplinar entre as diferentes áreas de conhecimento.
- Elaboração coletiva do currículo e das ações pedagógicas, reconhecendo o perfil e as necessidades dos(as) estudantes da EJA, bem como respeitando a BNCC (Brasil, 2018).

Diretrizes operacionais

- Valorizar a experiência (competências e habilidades) como ponto de partida para o planejamento das ações pedagógicas.
- Adotar estratégias que reconheçam e valorizem as diferenças de gênero, de raça/etnia, cultura e religião.
- Planejar as atividades de ensino, conforme as potencialidades e/ou dificuldades e ritmos de aprendizagem específicos de cada estudante.
- Organizar agrupamento de estudantes (enturmação), conforme habilidades a serem desenvolvidas.
- Elaborar estratégias de ensino que conjuguem, entre si, os conteúdos específicos dos componentes curriculares, os Temas definidos pela comunidade escolar, o Eixo Temático do semestre e as Habilidades a serem desenvolvidas pelos(as) estudantes, além de correlacioná-los com as competências da BNCC.
- Propiciar atividades participativas intra e extraescolares, com arranjos pedagógicos que instiguem o trabalho coletivo e cooperativo.
- Definir procedimentos e instrumentos de avaliação que contemplemos múltiplos aspectos de desenvolvimento dos(as) estudantes, considerando as competências e conhecimentos desenvolvidos, as atitudes e os comportamentos frente às situações individuais e coletivas.
- Organizar atividades de Alternância de Estudos que dialoguem com o mundo dos jovens, adultos e idosos, bem como com os temas de estudo.
- Desenvolver Culminância de Estudos de forma interdisciplinar,

priorizando atividades artísticas e culturais, contextualizadas (Juiz de Fora, 2020, p. 622).

Dessa forma, observa-se um fator importante e não contemplado na Proposta Curricular da Rede Municipal de 2012, mas presente no documento de 2020, que é a valorização das diferenças de gênero, de raça/etnia, cultura e religião. Ao reconhecer e valorizar a diversidade, a escola contribui para reduzir as desigualdades e garante que os alunos tenham acesso a um currículo que respeite e reflita suas identidades e experiências, promovendo uma educação mais justa.

Um outro tópico que aparece nesse documento é o fator *Tempo e Espaço*, que se define como a totalidade das horas estipuladas em uma grade curricular, conforme estabelecido pela LDB, resoluções, pareceres e regulamentações específicas de cada sistema educacional para suas modalidades de ensino. Trata-se de uma construção político-administrativa com o propósito de organizar o processo de aprendizagem e os indivíduos envolvidos nele. Sendo assim, reflete a gestão da escola e da educação, incluindo a distribuição do horário das aulas e da Alternância de Estudos (AE) ao longo da semana. Além disso, visa ao pleno desenvolvimento dos estudantes dentro de uma perspectiva inclusiva e interdisciplinar, considerando o tempo necessário para a aprendizagem e a estruturação dos conteúdos de conhecimento. Para tanto, a carga horária prevista para EJA, de 400 horas semestrais, foi distribuída em 333 horas e 20 minutos presenciais, com módulos-aula de 50 minutos, computando 4 aulas diárias. Visando ao cumprimento do tempo escolar determinado nas Orientações Pedagógicas e Administrativas para a EJA (Juiz de Fora, 2010), foram previstas 66 horas e 40 minutos, não presenciais, sob a forma de AE (Juiz de Fora, 2020, p. 629).

O currículo, assim como na Proposta Curricular de 2012, continua sendo estruturado em formato de uma rede, que resulta do cruzamento de eixos temáticos integradores com os temas e os conteúdos programáticos, escolhidos para os componentes curriculares. Logo:

os objetos de conhecimento devem ser pensados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), ponto de partida para que cada escola, cada professor(a), resguardando as áreas de domínio de seus componentes curriculares, possam definir a melhor forma de organizar e desenvolver esses objetos, atendendo às especificidades dos seus (suas) estudantes e às condições concretas em que se desenvolvem suas práticas pedagógicas. Associada a este, convém se reportar às prerrogativas da BNCC (Brasil, 2017a) que permitem uma contextualização pertinente e necessária (Juiz de Fora, 2020, p. 367).

Assim, os objetos de conhecimento, compreendidos como os conteúdos e habilidades a serem ensinados aos alunos, representam o que se espera que os estudantes aprendam em cada disciplina. Eles são elaborados com base nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da BNCC, que orientam o que deve ser ensinado, mas permitem que escolas e professores adaptem esses conteúdos conforme as necessidades e contextos específicos de seus alunos e suas práticas pedagógicas. “Imbuída desta assertiva, o presente Referencial Curricular tem como princípio orientar as ações pedagógicas que, articuladas com os ordenamentos legais, fundamente-se no trabalho interdisciplinar/transdisciplinar mais próximo à realidade de jovens, adultos e idosos(as)” (Juiz de Fora, 2020, p. 638).

No tocante ao trabalho com a língua portuguesa na EJA, o Referencial Curricular de 2020 toma como exemplo o cunho dado pela BNCC a esse componente curricular, em que o trabalho é realizado por meio dos *campos de atuação*, os quais devem ser contextualizados, levando em consideração as vivências dos educandos, favorecendo, assim, uma maior assimilação dos conhecimentos. Logo, para os anos finais do ensino fundamental, são elencados quatro campos: campo artístico literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico midiático; e campo de atuação na vida pública (Juiz de Fora, 2020).

Assim sendo, perante os apontamentos em relação ao ensino de Língua Portuguesa, o trabalho com os gêneros textuais é fundamental, de modo a ir, paulatinamente, consolidando os conceitos e reconhecimentos de características, respeitados os campos de atuação, sempre em uma perspectiva dialógica, emancipadora e contextual (Juiz de Fora, 2020).

O documento também aponta uma outra possibilidade de organizar o trabalho da EJA nesse diálogo com a BNCC e com os demais referenciais curriculares da rede, permitindo traçar um eixo horizontal em que a progressão do eixo temático possa ser vista no decorrer das fases. Por exemplo, na competência 3: Repertório Cultural – **Campo artístico literário**, relativa à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos representativos da diversidade cultural e linguística que favoreçam experiências estéticas, as fases V a VIII possibilitam o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, dispondo de condições para que os estudantes possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. O exemplo apresentado é uma possibilidade de construção do referencial curricular nessa interface em que são consideradas as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), a atual proposta curricular da EJA/PJF (Juiz de Fora, 2012a) e os demais referenciais curriculares dos outros componentes curriculares (Juiz de Fora, 2020).

Em 2021, foi introduzido um novo Referencial Curricular para a Educação de Jovens e

Adultos, alinhado com a BNCC e desenvolvido por diversos profissionais da Educação. Esta nova versão preserva os fundamentos da Proposta Original de 2012, assim como as vertentes de cidadania e os eixos temáticos, levando em conta a interdisciplinaridade e estabelecendo uma maior correlação com as habilidades. Dessa forma, os eixos temáticos são apresentados como um campo macro, enquanto as habilidades são tratadas como um campo micro, conforme apresentado no Quadro 1:

Quadro 1 – Unidades, objetos e habilidades trabalhadas em uma perspectiva inter e/ou transdisciplinar

(continua)

FASES FINAIS – V A VIII			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADES	ÁREA DO CONHECIMENTO
Unidades, objetos e habilidades trabalhadas em uma perspectiva inter e/ou transdisciplinar			
EIXO TEMÁTICO INTEGRADOR – EJA: Cidadania e cultura A comunidade onde vivo e suas manifestações culturais (Do nível macro ao micro)  Mundo País Estado Região Cidade Bairro	* Identificar e descrever práticas, papéis sociais e culturais que as pessoas exercem em diferentes comunidades; * Identificar diferentes figuras de destaque, no contexto das manifestações culturais, nos diversos níveis; * Identificar figuras existentes na comunidade em que se vive, atuantes em ações culturais, projetando os significados de suas ações, suas na comunidade em que vive, atuantes em ações culturais, projetando os significados de suas ações, suas especificidades e sua importância.	ORALIDADE (EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. (EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (EF35LP20) Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa. (EF05LP25) Planejar e produzir, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (EF69LP10XMG) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros e do uso da linguagem oral.	LÍNGUA PORTUGUESA Propiciar interatividades – orais e escritas – que permitam o desenvolvimento cognitivo e aprimorem as formas de expressão do público da EJA.

Quadro 1 – Unidades, objetos e habilidades trabalhadas em uma perspectiva inter e/ou transdisciplinar

(continuação)

FASES FINAIS – V A VIII			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADES	ÁREA DO CONHECIMENTO
Unidades, objetos e habilidades trabalhadas em uma perspectiva inter e/ou transdisciplinar			
		(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidas, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. (EF69LP25XMG) Posicionar-se de forma consistente e sustentada em uma discussão, debates, seminários, assembleia, reuniões de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de apresentação de propostas e defesas de opiniões, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e fundamentando seus posicionamentos, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas. ESCRITA (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/ para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.	

Quadro 1 – Unidades, objetos e habilidades trabalhadas em uma perspectiva inter e/ou transdisciplinar

(conclusão)

FASES FINAIS – V A VIII			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADES	ÁREA DO CONHECIMENTO
Unidades, objetos e habilidades trabalhadas em uma perspectiva inter e/ou transdisciplinar			
		(EF35LP07) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso. (EF05LP12) Planejar e produzir, com cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. (EF67LP30AMG) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. (EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc. (EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações. (EF69LP08JF) Fazer a revisão do seu próprio texto ou do colega, considerando o grau de legibilidade e aceitabilidade; adequação da linguagem, ortografia, coerência e coesão, tipo de interlocução estabelecida.	

Fonte: Juiz de Fora (2021).

Observa-se, nesse documento específico para o ensino de língua portuguesa, que os descritores de habilidades relacionados à oralidade e à escrita são apresentados no sentido de desenvolver as competências comunicativas dos alunos nos diferentes contextos, objetivando prepará-los, por meio de um estudo com os gêneros textuais orais e escritos, para situações reais de interação social. Entre essas habilidades, destaca-se o descritor (EF67LP30AMG). Apesar de ser possível relacioná-la ao estudo da literatura, observa-se que essa habilidade é tratada como uma simplificação didática, tendo sua leitura substituída, por exemplo, pela abordagem do gênero história em quadrinhos. Além disso, há uma ênfase maior na oralidade e na escrita, bem como uma diminuição significativa do trabalho com a leitura de textos literários.

Sabemos que a literatura possibilita uma reflexão crítica sobre a realidade. Logo, a escola é um local propício para a abordagem literária, pois “a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor [...] porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (Cosson, 2007, p. 30).

Desse modo, a literatura, quando incorporada de maneira significativa ao cotidiano escolar, ultrapassa sua função estética e passa a desempenhar um papel formativo essencial. Como observa Lajolo (2011), o texto literário pode constituir-se em um espaço de liberdade e subversão, no qual se instauram possibilidades de questionamento, reflexão e reinvenção do mundo. Ao ser trabalhada criticamente, a literatura favorece o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da capacidade de leitura do real, permitindo ao estudante não apenas reconhecer diferentes realidades, mas também se posicionar diante delas. Nesse sentido, a presença da literatura no currículo não se limita à transmissão de conteúdos, mas promove o encontro com discursos plurais, abrindo caminhos para a construção de uma educação mais humana, dialógica e transformadora.

Toda a incursão feita na direção das políticas curriculares da EJA, historicamente produzidas a partir da ação do âmbito político-administrativo (Sacristán, 2017), na qual se situa o trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, justifica-se na medida em que a pesquisa se modela a partir do “conceito de currículo como construção social, primeiramente em nível da própria prescrição, mas depois também em nível de processo e prática” (Goodson, 2005, p. 67). Isso significa reconhecer que o currículo não é um conjunto neutro de conteúdos ou orientações, mas sim uma produção histórica e social, atravessada por disputas de sentidos, interesses e relações de poder. Nesse contexto, analisar as políticas curriculares da EJA permite compreender como essas disputas se materializam nas práticas educacionais locais.

2.3 CENTRO DE JOVENS E ADULTOS DR. GERALDO MOUTINHO: PERCURSO HISTÓRICO E SINGULARIDADES NA OFERTA POLIVALENTE EM EJA

O Centro de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho, inicialmente denominado Centro de Educação do Menor e vinculado ao Departamento de Ações Sociais, foi instalado em 1987, na antiga fábrica de tecidos Bernardo Mascarenhas, localizada na Travessa Dr. Prisco Viana, nº 57, região central de Juiz de Fora. Criado por meio da Lei nº 7.851, de 27 de dezembro de 1990, seu objetivo inicial foi o atendimento a alunos maiores de 12 anos, matriculados em escolas regulares. Posteriormente, expandiu o atendimento ao supletivo, possibilitando a conclusão do ensino fundamental (fases I a VIII) para jovens e adultos (Juiz de Fora, 1996).

Até o momento da elaboração deste trabalho, a instituição escolar permanece sediada no mesmo edifício, situado na região central do município de Juiz de Fora, no endereço: Travessa Prisco Viana, nº 57, como pode ser observado na Fotografia 1.

Fotografia 1 – Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho (CEM)



Fonte: Arquivo pessoal.

Em 1996, com a implementação da Lei nº 8.971, de 9 de dezembro de 1996, a instituição passou a se chamar **Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho (CEM)** (Juiz de Fora, 1996). Essa alteração de nomenclatura fez parte da reforma administrativa implantada pela Prefeitura de Juiz de Fora entre 2000 e 2001, quando o CEM foi incorporado à Gerência de Promoção da Cidadania, vinculando-se ao Departamento de

Educação de Jovens e Adultos, da SE/PJF (CEM, 2023). Assim, em 2003, propôs-se o desenvolvimento de um projeto educacional articulado e integrado, para que jovens e adultos tivessem a oportunidade de concluir seus estudos de 1ª a 4ª série, por intermédio do Projeto de Aceleração da Aprendizagem – Projeto Cidadão XXI –, que esteve vigente até o ano de 2005 (Juiz de Fora, 2009).

Outros projetos foram desenvolvidos pelo CEM em 2003, como o *Projeto Renascer*, cujo objetivo era dar oportunidade ao público idoso de concluir o ensino fundamental, de 1ª a 8ª séries (CEM, 2023).

Em 2005, o CEM iniciou o convênio com a Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), cuja parceria terminou no segundo semestre de 2009, quando essa escola voltou a pertencer à Secretaria de Educação de Juiz de Fora (CEM, 2023). Esse movimento de vinculação, ora a órgãos vinculados à assistência social, ora à Secretaria de Educação, confere particularidades ao tipo de oferta curricular promovida pela unidade ao longo de sua história (Marciano, 2023).

Trata-se de uma instituição que tem como característica histórica o atendimento a todos os jovens e adultos excluídos da educação formal e alunos fora da faixa etária (CEM, 2023). Soma-se a isso o fato de ser considerado um *Centro de Educação*, justamente por oportunizar mais do que a escolarização formal, pois oferece aos alunos e à comunidade cursos socioartísticos, de línguas e profissionalizantes, bem como promove, por meio dos Círculos de Alfabetização e Cultura (CACs), a possibilidade da retomada da vida escolar em comunidades com alto índice de analfabetismo, além de atender aos programas de assistência social (CEM, 2023).

Os CACs são espaços escolares organizados em diversas localidades de Juiz de Fora. Trata-se de um projeto baseado na participação e autonomia, na igualdade e na justiça social, que atende alunos a partir de 35 anos de idade nos turnos da manhã, tarde e noite. O intuito é favorecer o acesso a bens culturais que a leitura e a escrita proporcionam, de modo a promover melhores condições individuais e sociais e reduzir os índices de analfabetismo. Os polos de atendimento dos CACs funcionam em diferentes bairros, como na Vila Olavo Costa, Vila Ideal, Dom Bosco, entre outros (CEM, 2023). Logo, é uma escola singular e diferenciada, pois oferece, como nenhuma outra escola da rede municipal, uma variedade de ações educativas e de assistência social.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico da escola, no ano de 2023, o CEM atendia aproximadamente 800 alunos matriculados em diversos cursos (oficinas), escolarização e projetos (CACs) (CEM, 2023).

Um outro aspecto a ser destacado é a diversidade. A inclusão, como uma ferramenta essencial, requer uma atenção especial às suas especificidades. Nesse sentido, a escola conta com uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), com a presença de duas professoras no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para dar suporte aos professores e alunos com deficiência. Além disso, há um Laboratório de Aprendizagem que possibilita o Reforço Escolar do aluno, tornando-se um suporte importante no processo ensino-aprendizagem (CEM, 2023).

No tocante à escolarização, o CEM oferta o Ensino Regular (anual) – Anos Finais do Ensino Fundamental – nos turnos da manhã e tarde para alunos acima de 12 anos em situação de defasagem idade/série, com histórico de repetência ou evasão e que ainda não alcançaram idade suficiente para ingressar na EJA. Trata-se das turmas de aceleração de aprendizagem, implantadas em 2018 no contexto do Projeto Tempos de Aprender (TA)⁴, cujo objetivo é resgatar a trajetória de alunos em situação de defasagem idade/série, por meio de uma alternativa pedagógica que garanta a construção e a consolidação de competências, bem como o desenvolvimento de habilidades que ainda não foram alcançadas. Posteriormente, houve uma ampliação, com a criação de turmas do Regular 4º/5º TA e 6º/7º TA. Essa ampliação deu-se principalmente pela demanda dos alunos oriundos do Centro Herval da Cruz Braz, que teve suas atividades suspensas no fim do ano de 2018. A partir de 2019, não houve mais turmas de 4º/5º TA (CEM, 2023). Apesar de o projeto de correção de fluxo diferenciar-se da oferta da EJA, eles enfrentam desafios comuns no que se refere à construção de currículos próprios que se desvinculem do praticado no ensino dito regular (Brandt, 2020).

Já a Educação de Jovens e Adultos é oferecida em regime semestral nos anos iniciais e finais do ensino fundamental para alunos acima de quinze anos, nos três turnos. Algo que só acontece de modo presencial no CEM. Nenhuma escola ofertante da EJA na rede municipal faculta essa variedade de turnos. Porém, no turno noturno, atende somente alunos a partir de 18 anos, abrindo uma exceção para aqueles estudantes que possuem entre 15 e 17 anos que precisam estudar à noite pelo fato de estarem no mercado de trabalho. A esses alunos, é exigida a declaração de trabalho e do responsável para que a matrícula se dê no turno da noite (CEM, 2023). Além disso, são oferecidas turmas de EJA específicas em regime anual, nos turnos da tarde e noite, para adultos a partir de 55 anos. Nessas turmas, o trabalho desenvolvido leva em consideração as especificidades desse público (CEM, 2023).

No momento atual, os alunos da EJA dos turnos manhã e tarde cumprem cinco módulos

⁴ Para aprofundar o debate em torno do Tempos de Aprender, consultar “A mediação curricular praticada por coordenadoras pedagógicas em um projeto de correção de fluxo: tempos de aprender a *ser mais*” (Brandt; Cassab, 2022).

de 50 minutos, 5 vezes na semana, somando, assim, 4 horas e 10 minutos diários. Já as turmas de idosos que estudam à tarde passaram a cumprir 5 módulos diários de aula, não realizando mais a Alternância de Estudos⁵, tempo específico de planejamento e articulação previsto na Proposta Curricular da EJA – SE/PJF 2012 quando da existência de cursos noturnos, pela impossibilidade de completude da carga horária no referido horário. Os alunos do noturno cumprem 4 módulos de 50 minutos diários, havendo a necessidade de se cumprir a Alternância de Estudos como complementaridade do tempo necessário de exigência legal (CEM, 2023).

É sabido que os alunos que compõem a EJA são aqueles que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos seus estudos na idade considerada própria. No bojo desse entendimento, o CEM assume a missão político-pedagógica “pautada em uma proposta humanizada, participativa e democrática”, cujo objetivo principal é proporcionar

o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao efetivo desenvolvimento da cidadania para que o indivíduo adquira plenas condições de transformação no seu ambiente e em sociedade e consequentemente possa usufruir da melhoria da sua qualidade de vida e conquistar novos horizontes (CEM, 2023, p. 4).

Posto isso, várias modalidades de cursos são disponibilizadas tanto aos alunos da escolarização quanto à comunidade, como cursos profissionalizantes de manicure, e informática (básico e avançado) para alunos acima de 16 anos, além de cursos socioculturais para alunos acima de 12 anos, como: Oficinas de Violão, Coral “Musiqueiros do CEM”, Teclado, Dança (Grupo Encena CEM), Dança de Rua, Teatro “Arteiros do CEM” e Teatro/Braille “Enxergar vai além de ver”, que privilegia alunos com deficiência visual. Há também a oferta de oficinas de Artesanato, Capoeira, Biscuit, Arte e Costura, Espanhol, Inglês, Libras e Futsal (CEM, 2023).

Ainda de acordo com o PPP, no que diz respeito ao ensino de literatura, desde 2009, o CEM desenvolve um Projeto de Leitura, cuja proposta é transdisciplinar, objetivando ampliar a visão de mundo dos alunos. Desse modo, a cada semestre, é proposto um tema social, com o qual os professores devem trabalhar em sala de aula, utilizando-o como referência para o desenvolvimento do seu conteúdo. Após escolher o tema, a escola seleciona livros relevantes que incentivam a leitura. Isso promove não apenas a aquisição de conhecimento, mas também a reflexão sobre o tema sob diversas perspectivas, ampliando a compreensão do mundo.

⁵ A Pedagogia da Alternância consiste em uma metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional (Teixeira; Bernartt; Trindade, 2008).

Temáticas como “Os outros e EU”, “Respeito”, “Empoderamento”, “Música”, “Juiz de Fora”, “América Latina”, “África”, “Música Negra”, “Cultura Indígena”, “Música das Américas” e “Fórum da Paz” já foram abordadas no referido Projeto (CEM, 2023).

Assim sendo, é importante destacar que a definição do tema ocorre de forma democrática e participativa, envolvendo professores, estudantes e a equipe gestora. Em reuniões pedagógicas, os docentes propõem temas e obras literárias adequadas ao semestre, relacionando cada proposta a um livro específico. Após a sistematização, as opções são selecionadas e submetidas à votação pelos estudantes, garantindo a escolha coletiva da proposta mais votada.

Em 2019, o tema abordado foi “**Música e Resistência**”, em comemoração aos 10 anos do Projeto de Leitura. Assim, por meio da música, a escola propôs discussões sobre como a sociedade ainda precisa resistir e como se deu o processo de resistência sem a necessidade da violência. A culminância aconteceu no palco do Teatro Paschoal Carlos Magno (CEM, 2023).

Dessa forma, a partir da escolha do tema, toda equipe docente participa da escolha do livro a ser trabalhado nas aulas. No curso desse processo, a escola seleciona livros que proporcionam o incentivo à leitura, fazendo com que o assunto seja explorado dentro de cada disciplina, o que propicia uma leitura na sua amplitude de mundo. Assim, o semestre é finalizado com a culminância do projeto, no qual cada turma apresenta o resultado de seu trabalho, sendo estes expressos nas formas de saraus, cênicas, musicais e visuais (cartazes, artesanatos, vídeos, *performance*, debates-fórum e na própria produção da escrita) (CEM, 2023).

Já em 2020, devido à aposentadoria da professora articuladora do Projeto de Leitura, um outro professor efetivo assumiu inteiramente o projeto. Logo, a temática explorada em 2020 foi “homenagem aos 30 anos do CEM”. Todavia, devido ao contexto pandêmico⁶(covid-19), as atividades presenciais foram interrompidas, e o CEM teve que cumprir as orientações da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, sobre o Cadinho de Prosa: um projeto da REDE e em Rede para tempos de pandemia, que construiu uma proposta pedagógica por meio do ensino remoto emergencial, visando à interação, à comunicação e à troca de cultura e saberes (CEM, 2023).

Diante desse cenário, a interação com os educandos se deu por intermédio dos grupos

⁶ No ano de 2020, foi instituído o Ensino Remoto Emergencial na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora em decorrência da pandemia de covid-19, que exigiu como medida de proteção à vida a interrupção da oferta educacional presencial nas escolas da rede. A covid-19 é uma doença causada por vírus que causou a morte, até o ano de 2025, de 714 mil pessoas, de acordo com o painel do Ministério da Saúde, que reúne dados das secretarias estaduais (Guimarães; Passos; Antunes, 2025).

de WhatsApp, principal ferramenta de interlocução com os alunos. Assim, os professores ficavam de plantão para esclarecer dúvidas, orientar os alunos e aproveitavam para criar vínculo e também conscientizá-los da importância de realizar as atividades. Entretanto, para os alunos que não tinham acesso às ferramentas digitais, foi oferecido o material impresso, disponibilizado na secretaria da escola. Já aqueles que não fizeram contato foram encaminhados à Secretaria de Educação, por meio da planilha de infrequência. Não obstante, outras formas secundárias foram utilizadas, como o Facebook e o canal do YouTube da escola. Desse modo, todas essas ações culminaram nas realizações de diversos trabalhos, que foram apresentados de forma virtual no canal do Youtube, em dezembro de 2020, por meio de uma *live* (CEM, 2023).

Em 2021, o Projeto de Leitura aconteceu a partir da leitura do livro “Mergulho”, de Luciano Tasso, cujo gênero textual trabalhado foi “Aldravias”⁷. À vista disso, a escola disponibilizou para todos os grupos o livro digitalizado e, em articulação com a Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade (SAED) e com o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), apresentou aos alunos com deficiência visual o livro de audiodescrição, para que todos os alunos, sem exceção, tivessem a oportunidade de ter acesso à obra de Luciano Tasso no período de aulas remotas. Posteriormente, os resultados dos trabalhos foram apresentados de forma on-line, por meio do *Google Meet*, proporcionando aos alunos um momento enriquecedor de trocas de experiências. O fechamento do projeto contou com a presença do autor Luciano Tasso (CEM, 2023). Em suma, conforme assinalado, é possível perceber, já nessa caracterização da escola, um trabalho diferencial em relação à leitura literária. Assim, em meio a essas particularidades, o presente estudo procura compreender como se dá a construção curricular da leitura literária na escola. Quais gêneros textuais, temáticas escolares, autores e autoras são selecionados pelos professores para serem trabalhados em sala de aula e quais são os critérios que subsidiam tais escolhas? Quais foram os desafios enfrentados e quais soluções foram adotadas no contexto dos processos de construção curricular?

Já em termos pedagógicos que organizam as experiências educativas realizadas na escola, o Projeto Político-Pedagógico da escola destaca que, nas turmas de EJA - fases V a VIII, as aulas estão pautadas nas orientações teóricas de Paulo Freire, tendo como ênfase a formação

⁷ “Aldravia é uma composição poética minimalista, criada pelo poetas do movimento cultural aldravismo, de Mariana/MG, movimento essencialmente brasileiro, nascido no ano de 2000, pelos irmãos Andreia Danadon – Leal, José Benedito Donadon – Leal, Gabriel Bicalho e José Sebastião Ferreira. Este movimento literário defende a expressão de liberdade, o rompimento de barreiras formais de produção e a ousadia de criar conceitos novos. A poesia visa a busca de se dizer o máximo com o mínimo de palavras. Usualmente muitas palavras são utilizadas para expressar muito conteúdo. Com a Aldravia busca-se muito conteúdo em poucas palavras” (Égamo, 2024).

política, cultural e preparo para o mercado de trabalho. Logo, o programa é organizado visando à realidade das turmas (CEM, 2023).

Por fim, em termos da materialidade da escola, é relevante indicar que o CEM está localizado em um edifício que integra o conjunto arquitetônico da antiga Fábrica de Tecidos Bernardo Mascarenhas, reconhecido como patrimônio histórico do município de Juiz de Fora desde 1983. A edificação, de grande valor simbólico e cultural, possui dois pavimentos, nos quais se distribuem os espaços destinados às atividades pedagógicas, administrativas e de apoio aos estudantes. No primeiro andar, encontram-se o pátio de entrada, o vestiário utilizado pela equipe de serviços gerais, a cozinha, a despensa de alimentos, o refeitório, os banheiros para uso discente e a sala de leitura (biblioteca).

Cabe destacar que a sala de leitura do CEM, também identificada como biblioteca da instituição, constitui-se em um espaço pedagógico de grande relevância no processo formativo dos estudantes. Com um acervo significativo, composto por obras literárias e materiais didáticos, a biblioteca desempenha um papel fundamental na promoção do letramento, no incentivo à leitura e na ampliação do repertório cultural dos educandos. O espaço, aconchegante e bem-estruturado, favorece a permanência dos estudantes, oferecendo um ambiente acolhedor e propício ao estudo, à pesquisa e ao contato com a literatura em suas diversas expressões.

Além disso, a sala de leitura configura-se como um instrumento de democratização do acesso ao conhecimento, possibilitando que os sujeitos da EJA desenvolvam autonomia intelectual, senso crítico e novas formas de compreender o mundo por meio das experiências literárias. Dessa forma, a biblioteca do CEM transcende a função estritamente instrumental de armazenamento de livros, consolidando-se como um espaço de vivência, descoberta e construção de saberes, em consonância com os princípios de uma educação crítica e comprometida com a formação integral dos sujeitos, como pode ser observado nas fotos a seguir.

Fotografia 2 – Sala de Leitura (Biblioteca) do CEM



Fonte: Arquivo pessoal.

A imagem de três alunas da EJA, deitadas no chão da sala de leitura do CEM (biblioteca) e mergulhadas em suas leituras, revela uma cena carregada de significados pedagógicos, representativos e afetivos. A escolha de se deitarem para ler, em um espaço que historicamente opera como um dispositivo de controle e normalização dos corpos, impondo modos de sentar, falar, comportar-se e até mesmo de aprender, tensiona o imaginário disciplinador da escola e sugere uma relação mais livre, íntima e prazerosa com a leitura. Este gesto, aparentemente simples, de deitar-se para ler, subverte a lógica disciplinar que historicamente rege os corpos no espaço escolar. Nesse contexto, a sala de leitura (biblioteca) configura-se como um território

de múltiplas possibilidades, no qual o corpo encontra outras formas para experienciar o conhecimento de modos diversos. Tal perspectiva revela uma concepção de currículo que ultrapassa a noção de mero conjunto de conteúdos prescritos, compreendendo-o como uma prática social e vivida, constituída nas interações entre o corpo, o espaço e as experiências dos sujeitos, em especial, daqueles historicamente marginalizados pelos processos formais de escolarização.

Além desses espaços, a escola conta com o laboratório de informática, a sala multimeios – onde são realizadas atividades como dança, teatro e capoeira – a sala da direção, o hall principal, a escada de acesso ao segundo pavimento, a secretaria, a recepção, a sala de espera, a sala de arquivo, a sala dos professores, a sala de artesanato (que anteriormente abrigava uma gráfica), uma sala desativada que funcionava como lojinha, o laboratório de aprendizagem e a SRM, voltada ao AEE. Também compõem esse pavimento a sala de costura, o jardim de inverno, o banheiro dos professores e cinco salas de aula. Já no segundo andar, situam-se a quadra poliesportiva com seu respectivo vestiário, uma saleta para guarda de materiais de educação física, oito salas de aula, a sala da coordenação pedagógica, que também atende às demandas de estudantes com deficiência visual por meio de recursos em braille, além de um terraço e um espaço anexo à sala 19. A estrutura física do CEM, portanto, revela-se como um importante suporte à diversidade de práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição, contribuindo significativamente para a construção de um ambiente escolar inclusivo, democrático e acolhedor (CEM, 2023).

3 PERCURSOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A vida é loka.

Esses dias tinha um moleque na quebrada com uma arma de quase
quatrocentas páginas na mão.

Umas mina cheirando prosa, uns acendendo poesia.

Um cara sem Nike no pé indo pro trampo com o zoio vermelho de tanto ler
no ônibus.

Uns tiozinho e umas tiazinha no sarau enchendo a cara de poemas.

Depois saíram vomitando versos na calçada.

O tráfico de informações não para, uns estão saindo algemados aos diplomas
depois de experimentarem umas pílulas de sabedoria.

As famílias, coniventes, estão em êxtase.

Esses vidas mansas estão esvaziando as cadeias e desempregando os
Datenas.

A vida não é mesmo loka?

(Vaz, 2021, p. 149).

Iniciamos o terceiro capítulo desta dissertação com a poesia “A vida é loka”, de Sérgio Vaz, retirada do livro “Flores de Alvenaria”, em que o autor, por meio do uso metafórico da palavra “arma”, salienta que, por meio das armas da cultura e da educação, o indivíduo adquire poder e conhecimento para mudar o seu destino. Logo, transforma a história de violência e criminalidade em uma narrativa de empoderamento e resistência cultural, por intermédio da educação e da literatura, redefinindo, assim, o espaço urbano. Ao reconfigurar os símbolos de poder e violência em símbolos de conhecimento e empoderamento, propõe uma visão de mudança social, centrada na educação, na cultura e na expressão artística.

É sabido que o conhecimento tem uma função social: promover a igualdade, a justiça social e a democracia. Nesse sentido, este capítulo é desenvolvido a partir de estudos e reflexões acerca dos fundamentos da Teoria Crítica do Currículo, que apontam que nenhuma teoria é neutra, uma vez que está implicada em relações de poder. A partir dessa teoria, caminhamos em direção ao entendimento de que o educador da EJA constrói o seu currículo. Logo, ele é um mediador ativo, decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um modelador de conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando toda a gama de aprendizagem dos alunos (Sacristán, 2017).

Em vista disso, Sacristán (2017) defende a ideia de um currículo modelado pelo professor na prática. Para o autor, o currículo não é algo pronto, mas está em constante transformação na ação. Logo, destaca a importância da formação continuada para o professor, pois não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o currículo (Sacristán, 2017).

Ademais, do ponto de vista metodológico, a investigação se caracteriza por uma pesquisa de natureza qualitativa. No que diz respeito à abordagem qualitativa, o interesse do pesquisador não incide somente nos resultados alcançados, mas sim no processo como um todo, já que tal abordagem exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (Bogdan; Biklen, 1994). Nesse sentido, a nossa entrada no campo exige de nós um ato responsivo, isto é, assumir um compromisso em relação ao outro, no sentido de compreendermos a realidade sem julgamento de valor, ainda que ciente que a subjetividade dos envolvidos é parte constituinte do esforço da pesquisa.

3.1 O CURRÍCULO E O FAZER DOCENTE

Ele chegou na escola ainda de tarde.
 - Onde é a aula do idoso?
 Uma senhora que varria o pátio indicou o caminho. Na sala, sentou numa cadeira próximo da porta. Podia desistir, sairia devagar, sem ninguém ver, antes de começar a aula. Que invenção, Raimundo! e tu ainda consegue aprender alguma coisa? Quanto mais ler e escrever, nessa altura da vida a gente tem que sonhar baixo, que a mente não alcança, nem o corpo, se tinha saúde, só a pressão um pouco alta e essa dor nas costas, os braços e as pernas obedecendo, estava bom, e a cabeça sem esquecer também, as pessoas de ontem e de hoje, mas mesmo depois de velho parece que a gente não deixa de querer, o bom da vida é teimar,
 Dona Terezinha, vizinha de Raimundo, entrou na sala apoiada numa bengala.
 Artrose, artrite, uma dessas que dá nas juntas. [...] Os alunos foram chegando.
 - Meu menino quando era novo vivia na rede, se lembra, filho?
 Não tinha a cadeira, hoje dá pra vir, trazer ele, pediu muito, aí acabei vindo também, pra ajudar com ele.
 - Casei cedo, meu marido era um bicho, nem sabia, nem me deixava estudar. Quis proibir até minha filha, desgraça. Eu, tudo bem, eu dizendo, mas minha menina vai estudar sim, e se tu inventar de se meter vou embora com ela e tu morre de fome, que não sabe ferver a água do café. Morreu foi de ruim mesmo, infartado, quero ver me proibir agora, infeliz.
 - É, é bom a gente poder ler.
 - (Gardel, 2021, p. 18-19).

Iniciamos este subcapítulo com um trecho de Stênio Gardel, retirado do livro “A palavra que Resta”, no qual somos conduzidos a um território onde as vozes e vidas dos personagens Raimundo e Dona Terezinha, historicamente marginalizados, reivindicam seu espaço e seu direito à educação. Quando Raimundo persiste e Dona Terezinha insiste, eles buscam mais que o simples acesso ao conhecimento, reivindicam seu direito à educação. Ao levarem suas vidas para a sala de aula, exigem que seus saberes, suas culturas e suas formas de ler o mundo também

façam parte desse processo. Os personagens carregam consigo o desejo de reafirmar o direito ao conhecimento, trazendo à tona o questionamento sobre o currículo – este currículo, que não é neutro e reflete os interesses de grupos sociais que detêm poder político, econômico e cultural, determinando o que deve ser ensinado nas escolas. No entanto, o currículo é agora contestado por estas vozes que desafiam sua estrutura rígida de poder e controle. O objetivo de Raimundo e Dona Terezinha não é apenas aprender a ler as palavras, mas, acima de tudo, ler o mundo, refletindo criticamente sobre ele e sobre suas próprias existências. Eles reivindicam um espaço onde suas histórias, culturas e vivências possam ser reconhecidas e valorizadas no ambiente escolar.

Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que alcança todos os níveis da educação básica nacional. Consequentemente, os estudantes que adentram nessa modalidade de ensino são aqueles que ficaram à margem da educação. Portanto, buscam, na escola, uma oportunidade de melhoria da qualidade de vida e equidade social. Assim sendo, a EJA necessita ser pensada pelo viés de um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações que favoreçam e satisfaçam as necessidades de aprendizagens dos educandos, possibilitando-os intervir de forma crítica na mudança das realidades desumanizadoras ao seu redor. Desse modo, a relação entre currículo e prática docente é central para a efetividade do processo educativo.

O currículo configura-se como uma elaboração histórica e social, resultante de um processo dinâmico no qual diversos elementos se articulam e se confrontam, sendo orientados por diferentes princípios, valores e concepções de sociedade. Essa perspectiva compreende o currículo não como uma estrutura neutra ou meramente técnica, mas como um campo em permanente disputa e influenciado por múltiplos fatores sociais. Nesse sentido, Sacristán (2017) reforça que a prática curricular está imersa em uma realidade complexa e previamente consolidada, sustentada por comportamentos e estruturas de natureza didática, política, administrativa e econômica. Por trás dessas práticas, encontram-se pressupostos teóricos, crenças e valores que condicionam qualquer tentativa de teorização curricular. O autor ainda adverte para a necessidade de cautela frente a propostas pedagógicas que, de forma ingênua, pretendem regulamentar ou racionalizar a prática curricular, desconsiderando sua densidade histórica e os múltiplos condicionantes que a atravessam (Sacristán, 2017).

Nesse contexto, essa advertência se sustenta na compreensão de que o currículo não pode ser concebido como uma instância abstrata ou deslocada do sistema educativo em que se insere. Ao contrário, como ressalta o autor:

o currículo não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para qual se planeja. Quando definimos currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc. (Sacristán, 2017, p. 15).

Dessa forma, a definição e a implementação do currículo envolvem escolhas políticas e pedagógicas situadas, que revelam como a escola responde às demandas sociais em determinado contexto histórico, expressando intencionalidades, prioridades e disputas por projetos de formação, que são particulares dependendo da etapa da escolarização e da modalidade de ensino. Mais do que um documento prescritivo, o currículo escolar orienta o que deve ser ensinado e aprendido, delimitando conteúdos, competências e objetivos para cada etapa da educação formal, logo é tão disputado. No entanto, essa função organizadora não é neutra, tampouco desprovida de significados mais amplos. Como destaca Arroyo (2013, p. 13), “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado”.

Nesse contexto, ao compreender o currículo como um campo de disputas simbólicas e políticas, torna-se evidente que sua normatização, embora cumpra o papel de organizar e orientar o trabalho pedagógico, também atua como mecanismo de controle e regulação social. A padronização curricular busca garantir uma certa uniformidade no processo educativo, mas, ao fazê-lo, incorpora e perpetua visões hegemônicas de conhecimento e sociedade. Assim, o currículo deixa de ser apenas uma ferramenta técnica e passa a expressar relações de poder que favorecem determinados grupos sociais em detrimento de outros. Essa compreensão dialoga com as reflexões de Freire (2021), ao afirmar que todas as pedagogias carregam formas e conteúdos que se relacionam com a estrutura social e com dinâmicas de poder e dominação. Para o autor, a ideologia dominante está presente tanto nas estruturas externas da sociedade quanto no interior de cada sujeito, moldando percepções e práticas. Contudo, Freire (2021) também destaca que a consciência humana é capaz de refletir criticamente sobre essa realidade, o que torna possível a transformação social. Assim, ao reconhecer o currículo como expressão ideológica, abre-se espaço para que professores e estudantes possam desnaturalizar suas determinações e lutar por uma educação emancipadora. A escola, nesse sentido, torna-se um lugar potencial de resistência, onde é possível construir saberes que rompam com a lógica dominante e contribuam para processos de libertação e justiça social.

Em vista disso, Arroyo (2013) chama atenção para esse aspecto ao afirmar que o

currículo, por ser o espaço mais estruturante da escola, também é o mais cercado e normatizado, características que, longe de garantir equidade, tendem a excluir saberes e experiências que não se alinham aos padrões instituídos. Como ressalta o autor, “em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados” (Arroyo, 2013, p. 13), evidenciando o caráter seletivo e excludente que o currículo pode assumir quando não questionado criticamente.

Nessa perspectiva, Sacristán (2017) converge com Arroyo (2013) ao destacar que o currículo é, antes de tudo, uma construção cultural que reflete escolhas, valores e interesses específicos. O autor afirma que o currículo representa uma opção cultural, concebida como um projeto que busca incorporar determinados conteúdos culturais ao sistema educativo, seja em um nível escolar específico ou em uma instituição de forma concreta. Essa ótica reforça a necessidade de uma análise crítica sobre o currículo, pois, como aponta o autor, desvelar suas opções implícitas, os valores que o orientam e as práticas que o condicionam é uma tarefa que o pensamento pedagógico dominante frequentemente evita. Assim, tanto Arroyo (2013) quanto Sacristán (2017) nos convidam a romper com a naturalização das estruturas curriculares, evidenciando que o currículo é um campo de disputas e escolhas que precisam ser continuamente interrogadas em nome de uma educação mais justa.

Sob esse prisma, Giroux (1997) acrescenta, enfatizando que, no modelo curricular predominante, o conhecimento é frequentemente considerado como um conjunto de fatos objetivos. Isto é, é visto como algo externo ao indivíduo e imposto a ele. Sendo algo externo, o conhecimento se desconecta do significado humano e da troca intersubjetiva. Em vez de ser um assunto a ser questionado, analisado e discutido, ele passa a ser algo a ser gerido e controlado (Giroux, 1997). A perspectiva adotada nesta pesquisa é a de que a prática curricular na EJA exige a superação desse modo de se relacionar com o currículo. Nesse sentido, interpela seus educadores a problematizarem e rejeitarem modos tradicionais de se relacionarem com o trabalho de definir o que tem valor e é legítimo de se trabalhar na escola. Em vez de atuarem como meros técnicos determinados por questões externas à EJA, é fundamental que os educadores assumam o papel de intelectuais transformadores (Giroux, 1997), comprometidos com a produção contínua de saberes que respondam às finalidades pedagógicas e políticas dessa modalidade de ensino. Essa atuação deve considerar, sobretudo, as especificidades dos sujeitos da EJA – cidadãos de direitos historicamente diversos e sistematicamente violentados por lógicas de exploração e dominação que comprometem, de forma individual e coletiva, sua dignidade humana.

Nesse sentido, o professor assume um papel fundamental na disputa curricular, uma vez

que é ele quem implementa e adapta o currículo no cotidiano escolar. Assim sendo, Sacristán (2017) e Arroyo (2013) convergem na defesa de que a formação crítica docente é indispensável para que os professores atuem como agentes transformadores no processo educativo. Sacristán (2017) destaca a importância de que os professores sejam preparados para compreender e problematizar os fundamentos sociais e políticos do currículo, enfatizando, assim, a necessidade de uma postura crítica e reflexiva diante das imposições curriculares. Complementarmente, Arroyo (2013) argumenta que a formação docente deve contemplar uma compreensão aprofundada das realidades sociais e culturais dos educandos, permitindo, assim, uma adaptação curricular mais inclusiva e significativa.

Desse modo, os professores podem contribuir ativamente para uma educação orientada pelos princípios da justiça social e da inclusão. Como assevera Arroyo (2013), é responsabilidade dos docentes abrir o currículo, enriquecendo-o com novos saberes e garantindo, tanto para si quanto para seus alunos, o direito de acesso a uma produção de conhecimento rica, atualizada, plural e carregada de significados. Essa concepção crítica do papel do professor dialoga diretamente com as reflexões de Freire (2021, p. 68), ao afirmar que

toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a ação docente transcende a simples transmissão de conteúdos, constituindo-se como um ato político e ético, que envolve escolhas intencionais orientadas por finalidades em disputa, em contextos concretos de exercício profissional e em que o compromisso com a transformação social deve ser um horizonte de atuação. Nesse processo, o currículo emerge como um espaço de disputa e de construção coletiva, no qual os professores, ao dialogarem com as experiências vividas pelos educandos, tornam-se mediadores do conhecimento e coautores de sentidos que pelejam por uma educação emancipadora e humanizadora, em face aos sistemas educacionais, curriculares e societário que obstaculizam a educação problematizadora. Nessa direção, dialogando com Freire (2021), Arroyo (2013) ressalta que é fundamental que o currículo se ancore na realidade concreta dos alunos, superando, assim, modelos descontextualizados que desconsideram os saberes, as vivências e os repertórios culturais dos estudantes. Dessa forma, compreende-se que o currículo deve ser concebido não como um conjunto fixo e normativo de conteúdos, mas, antes, como

uma construção situada, moldada pelas dimensões sociais, culturais e econômicas que atravessam a vida dos educandos e até mesmo dos educadores, na medida em que a dimensão da agência humana dos professores também confere papel fundamental nos processos de construção curricular conforme asseveram os estudos de Goodson (2007). Nesse mesmo horizonte de pensamento, Sacristán (2017, p. 48) aponta:

ao tomar consciência de que a prática se dá numa situação social de grande complexidade e fluidez, se descobre que seus protagonistas tomam numerosas decisões de prévia reflexão, se é que essa atividade há de se submeter a uma certa normatividade. Há que ser mediada por uma deliberação prudente e reflexiva dos seus participantes, ainda que os atos daqueles que participam na situação não sejam controlados por eles mesmos. Nesse contexto o que importa é o jogo entre as determinações impostas e as iniciativas dos atores participantes. Parte-se do pressuposto de que não se trata de situações fechadas, mas moldáveis, em alguma medida, através do diálogo dos atores com as condições da situação que se lhes apresenta. O papel ativo que estes têm e o valor dos conhecimentos dos professores para abordar tais situações serão fundamentais. O docente eficaz é o que sabe discernir, não o que possui técnicas de pretensa validade para situações indistintas e complexas.

Dessa forma, nota-se uma convergência entre as reflexões de Arroyo (2013), Freire (2021) e Sacristán (2017), no que tange à centralidade do professor enquanto sujeito reflexivo, capaz de tomar decisões fundamentadas diante de realidades escolares heterogêneas, reafirmando o papel do currículo como construção cultural, ética e política.

Essa concepção crítica da prática docente transcende a ideia de neutralidade pedagógica e é corroborada pelas reflexões de Freire e Shor (2021), ao afirmarem que uma das tarefas centrais da educação libertadora consiste em enfrentar a reprodução da ideologia dominante presente nas estruturas escolares, particularmente no currículo. Para os autores, essa responsabilidade não cabe àqueles que se beneficiam da manutenção do *status quo*, mas sim aos sujeitos comprometidos com a reinvenção da sociedade. Assumir esse papel implica ocupar espaços institucionais, como a escola, para desvelar as realidades historicamente silenciadas pela lógica hegemônica. Dessa forma, observa-se uma convergência entre os aportes de Arroyo (2013), Freire (2021), Sacristán (2017) e Freire e Shor (2021), no sentido de que o currículo deve ser constantemente tensionado e reconfigurado, a fim de constituir-se como instrumento de inclusão, promoção da justiça social e emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados.

Nesse contexto, Freire e Shor (2021) reforçam a natureza política da educação ao afirmarem que não há pedagogia neutra. Para os autores, toda pedagogia está imersa em

relações de poder e dominação, tanto dentro quanto fora da sala de aula, pois a ideologia dominante atravessa os sujeitos e as estruturas sociais. Ainda assim, reconhecem que a transformação é possível, justamente porque a consciência humana é capaz de refletir criticamente sobre a realidade e romper com os condicionamentos impostos. Como destacam:

além de um ato de conhecimento, a educação é também um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra. Todas as pedagogias têm uma forma e um conteúdo que estão relacionados com a sociedade, e todas têm relações sociais dentro das salas de aula que se relacionam com o poder e a dominação. A ideologia dominante ‘vive’ dentro de nós e também controla a sociedade fora de nós. Se essa dominação interna e externa fosse completa, definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas a transformação social é possível porque a consciência não é um espelho da realidade, simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade. Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante. [...] Podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para sermos livres, precisamente porque sabemos que não somos livres! É por isso que podemos pensar na transformação (Freire; Shor, 2021, p. 33).

Dessa forma, destacam a indissociabilidade entre educação e política, enfatizando que toda prática pedagógica está permeada por relações de poder e ideologia. Ao abordar a presença da ideologia dominante tanto no âmbito individual quanto no social, Freire e Shor (2021) reforçam a possibilidade de transformação social a partir da tomada de consciência crítica. Esse processo envolve a compreensão do condicionamento ideológico e a luta política como caminhos para a libertação e para a construção de uma sociedade mais justa.

Parte-se, portanto, da compreensão de que, mesmo em um contexto político, social e econômico marcado pela produção e reprodução de desigualdades, as quais impactam diretamente a esfera educacional, é possível que os educadores construam, de maneira coletiva, uma práxis pedagógica voltada à emancipação dos sujeitos trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, como destaca Sacristán (2017), a configuração e o desenvolvimento do currículo estão imersos em uma complexa rede de fatores políticos, econômicos, administrativos e institucionais, que se entrelaçam e influenciam diretamente sua estrutura. Dessa forma, ao refletir sobre a melhoria do currículo, torna-se imprescindível considerar essas múltiplas inter-relações, reconhecendo que qualquer transformação significativa exige uma análise crítica das condições históricas e sociais que o moldam (Sacristán, 2017).

Dessa forma, é central, na análise do currículo, compreendê-lo como um artefato social multidimensional e modelado mediante relações de poder desiguais e assimétricas. Isso

significa que, segundo Sacristán (2017), diferentes instâncias ou subsistemas participam do processo complexo de configuração curricular. Esses subsistemas desempenham papéis específicos e inter-relacionam, contribuindo para a maneira como o currículo é concebido, organizado, implementado e avaliado nas escolas. Logo, representam diferentes aspectos e funções da educação. Em seu livro “O Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática” (Sacristán, 2017), o autor desenvolve uma tipologia que caracteriza essa complexa rede de elementos, ao mesmo tempo interdependentes e particulares, que dão concretude ao sistema curricular a partir da caracterização de oito âmbitos ou subsistemas. Segundo Sacristán (2017), o **subsistema prático-pedagógico** constitui o núcleo central do processo educativo, em que as práticas pedagógicas diárias se concretizam e o currículo ganha vida. Esse subsistema representa o espaço de interação direta entre professores e alunos na sala de aula, onde as teorias e políticas educacionais são transformadas em prática, impactando diretamente o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos (Sacristán, 2017). O estudo em questão concentra sua atenção a esse âmbito determinante no que tange ao desenvolvimento da leitura literária que acontece no CEM.

Já o **subsistema político administrativo** é definido por Sacristán (2017) como o conjunto de ações e processos pelos quais as autoridades políticas e administrativas moldam e regulam o sistema educativo. Essa atividade engloba a formulação de políticas e diretrizes curriculares, que são criadas por órgãos governamentais, como ministérios da educação e secretarias regionais. Essas diretrizes estabelecem as normas e orientações que escolas e professores devem seguir. Logo, o controle do currículo é uma parte essencial desse processo, pois determina quais conteúdos são obrigatórios, quais metodologias devem ser usadas e como os alunos são avaliados (Sacristán, 2017).

Um outro subsistema é o **subsistema de participação e de controle**, que se refere à participação de diferentes grupos sociais, como pais, comunidades, sindicato de professores e organizações, na educação, além dos mecanismos de controle e avaliação das práticas educativas. Sacristán (2017) aponta que, em qualquer sistema educacional, a criação e a implementação do currículo, bem como o controle sobre sua execução, estão a cargo de determinadas instâncias, isto é, de Órgãos Governamentais: instituições como o Ministério da Educação ou Secretarias de Educação, que definem as diretrizes e políticas educacionais nacionais ou regionais com competências que variam conforme o contexto jurídico, administrativo e democrático de cada local. Portanto, o currículo é moldado por um equilíbrio específico na divisão de poderes, que define tanto suas decisões quanto seus conteúdos e formas. Logo, esse subsistema nos esclarece as razões para entender este campo como um

terreno político e não meramente pedagógico e cultural (Sacristán, 2017).

O **subsistema de inovação** envolve a introdução de novos métodos, tecnologias e abordagens pedagógicas dentro do sistema educacional. Trata da adaptação e evolução das práticas educativas em resposta às mudanças sociais, culturais e tecnológicas que podem reformular o currículo. Dessa forma, ele é fundamental em sistemas educativos complexos, nos quais há uma demanda constante por melhorias e adaptação do currículo às transformações sociais. Nesses contextos, a qualidade da educação e a atualização do currículo são essenciais para manter a eficácia do ensino. Este subsistema foca na atualização e aprimoramento contínuos do currículo, um processo que pode apresentar desafios para os professores. Em sistemas mais avançados, as estratégias de inovação curricular frequentemente integram mudanças no currículo com o aperfeiçoamento dos docentes, facilitando reformas e melhorias contínuas (Sacristán, 2017).

Um outro subsistema é a **ordenação do sistema educativo**, que se refere à forma de como a educação é organizada em diferentes níveis e ciclos, como educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e superior, além de modalidades e especialidades. Esse arranjo define de maneira clara como os alunos progridem por meio do sistema escolar, regulando sua entrada, trânsito e saída. A estrutura é geralmente estabelecida por intermédio da organização curricular, que determina as metas e objetivos de cada etapa de escolaridade. Logo, a ordenação do sistema educativo atua como um meio pelo qual as autoridades educacionais podem influenciar e regular a educação. Em sistemas descentralizados, essa ordenação permite que decisões sejam tomadas de maneira a atender às necessidades específicas dos educandos, facilitando ajustes e adaptações que atendem melhor às necessidades de um contexto específico (Sacristán, 2017). No caso da EJA, ainda que haja documentos legais que facultam a efetivação de outros ordenamentos distintos do que historicamente é praticado no ensino nomeado como regular – como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000) e mais contemporaneamente nas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2025) –, outros critérios de ordenamento curricular não são frequentes no bojo das ofertas em EJA realizadas pelas redes de ensino e unidades escolares.

O **subsistema de criação de conteúdos** diz respeito à produção e seleção de conteúdos educativos, incluindo a definição de currículos, programas de estudo e materiais didáticos. Consequentemente, define o que será ensinado, influenciando diretamente a formação cultural, social e intelectual dos alunos (Sacristán, 2017).

O **subsistema de produção de meios** destaca que os currículos escolares, na prática, são fortemente dependentes de materiais didáticos e de recursos pedagógicos, especialmente

dos livros didáticos. Eles são considerados os “verdadeiros agentes” na elaboração e concretização do currículo, pois, muitas vezes, o conteúdo que é efetivamente ensinado e aprendido pelos alunos é definido por esse material didático. Os meios não são meros instrumentos neutros, são usados como uma forma de controle sobre a prática dos professores, e esse controle se manifesta nas estreitas margens de decisão que os professores têm, na sua formação muitas vezes insuficiente e nas condições de trabalho desfavoráveis. Considerando as especificidades do campo da EJA, em que materiais pedagógicos próprios para a modalidade ainda são escassos, coube interrogar na pesquisa o quanto esse âmbito influencia as produções curriculares realizadas na escola investigada e quais recursos pedagógicos são acionados pelos educadores, inclusive considerando a descontinuidade que marca a presença da Educação de Jovens e Adultos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O **subsistema de especialistas e de pesquisa** ressalta que formadores, especialistas e pesquisadores em educação desempenham um papel essencial na criação e disseminação de conhecimentos e práticas pedagógicas que influenciam diretamente o currículo e a prática educativa. Por meio dos sistemas de formação de professores, dos grupos de especialistas e dos pesquisadores em diversas áreas da educação, são desenvolvidas e promovidas “linguagens” e tradições que sistematizam o conhecimento sobre a prática escolar. Esses profissionais também propõem novas formas de compreender a prática pedagógica, contribuindo de maneira significativa para a construção e aprimoramento do currículo.

O currículo, em suma, institui-se em meio à ação desses âmbitos e seus protagonistas diversos, que tanto disputam quanto convergem em torno da função social da escola e da realidade social e pedagógica que se cria, historicamente, com base no projeto cultural e de socialização que essa importante instituição promove para seus alunos. Isto é, um cruzamento de práticas diversas e complexas, que está intrinsecamente associado ao sistema educacional mais amplo, subordinado ao modo capitalista de organização da sociedade.

Assim, visando superar análises prescritivas e idealizadas, de valor heurístico questionável, portanto, nenhuma análise das práticas curriculares que acontecem na escola pode prescindir da consideração dos limites objetivos e subjetivos que orientam o trabalho dos professores. Como assevera Goodson (2022), o currículo é um construto social e histórico. Tem, por conseguinte, lastro em processos que estão na ordem do estrutural e da agência humana. Nessa direção, sem perder de vista a centralidade do currículo enquanto projeto cultural, Sacristán (2017, p. 50) enfatiza que

sua funcionalidade esteja em sua sintaxe, como algo elaborado, que não é

mero puzzle em que se justapõem conteúdos diversos; sua funcionalidade reside em ser um instrumento de comunicação entre teoria e a prática, jogo no qual professores e alunos têm de desempenhar um papel muito importante, o quadro conceitual, os papéis dos agentes que intervêm nele, a renovação pedagógica e a política de inovação adquirem uma dimensão nova à luz desta colocação. Uma perspectiva que estimula uma nova consciência sobre a profissionalidade dos docentes - interrogadores reflexivos em sua prática - e sobre os métodos de aperfeiçoamento do professorado para progredir até ela.

Dessa forma, compreende-se que o currículo, ao ser concebido como uma construção dinâmica e situada, exige dos professores uma postura crítica e reflexiva diante das múltiplas determinações que atravessam sua prática. Ao atuar como interlocutores entre a teoria e a prática, os docentes assumem um papel central na ressignificação dos saberes escolares, mobilizando competências que extrapolam a simples aplicação de conteúdos predefinidos. Nesse contexto, o professor não é considerado um executor de diretrizes curriculares, mas um sujeito ativo e protagonista na elaboração, interpretação e reelaboração do currículo, a partir das especificidades de seus alunos, da realidade em que está inserido e das demandas sociais e culturais que emergem do cotidiano escolar. Assim, o reconhecimento da complexidade do fazer docente, da natureza política do currículo e do protagonismo do professor se impõe como condição fundamental para a construção de propostas educacionais comprometidas com a transformação social, com a valorização das culturas escolares e com a promoção de uma educação mais justa e emancipadora.

3.2 A LITERATURA ENQUANTO CAMPO DE DISPUTA E CONCEPÇÃO POLÍTICA

Viola Enluarada

A mão que toca um violão
 Se for preciso faz a guerra
 Mata o mundo, fere a terra
 A voz que canta uma canção
 Se for preciso canta um hino
 Louva à morte
 Viola em noite enluarada
 No sertão é como espada
 Esperança de vingança
 O mesmo pé que dança um samba
 Se preciso vai à luta
 Capoeira
 Quem tem de noite a companheira
 Sabe que a paz é passageira
 Prá defende-la se levanta
 E grita: eu vou!
 Mão, violão, canção e espada

E viola enluarada
Pelo campo e cidade
Porta bandeira, capoeira
Desfilando vão cantando
Liberdade ...
Marcos Valle

Entre metáforas e simbolismos, abre-se esta subseção com a música “Viola Enluarada”, inspirada na obra de Marcos Valle. A viola enluarada, no sertão árido, ergue-se como uma espada luminosa, promessa de justiça em meio à aspereza. O Sertão, símbolo de resistência, é o cenário onde a música se transfigura, tornando-se mais que alívio: é força. **“Viola Enluarada”** celebra a arte como ato de resistência, um chamado que ressoa nas noites silenciosas, convocando os oprimidos à defesa da liberdade e da justiça. Essa canção é um grito velado, uma afirmação da arte como instrumento de luta. Assim como na música, a literatura também se configura como um campo de disputa, em que as palavras, afiadas como espadas, rompem o silêncio, desafiando as opressões e traçando novos caminhos para a construção de um mundo mais justo.

Nesse sentido, ao longo dos tempos, a literatura não passou despercebida; ela é fundamental para a formação do sujeito, pois o induz a observar a sociedade, o seu cotidiano. No século XX, em “O Direito à Literatura”, ensaio escrito por Antonio Candido, datado de 1988, o autor aponta o caráter humanizador da literatura, uma vez que ela carrega em sua linguagem profundos conhecimentos sobre o homem e o mundo. Por isso, ela promove significativas transformações pessoais, sociais e políticas. Para Candido (2011), a literatura é um direito básico do ser humano e se torna de fundamental importância, uma vez que a ficção/fabulação atua no caráter e na formação dos sujeitos. Logo, autor apresenta a seguinte definição:

chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 2011, p. 176).

Assim sendo, a literatura aparece como forma de expressão que revela sentimentos, pensamentos e valores comuns à experiência humana. Por meio dela, o indivíduo aumenta suas capacidades cognitivas de aprendizagem, possibilitando assumir uma atitude crítica em relação ao mundo, advinda das diferentes indagações que ela oferece. Ao interagimos com os textos

literários, entramos em diálogo com outros tempos, pessoas e culturas. Os jovens, adultos e idosos em formação têm, como diria o mestre Antonio Candido, “direito à literatura” (Candido, 2011). Assim, ao refletir sobre o papel da literatura na formação dos indivíduos, o autor defende que o acesso ao universo literário deve ser compreendido como um direito fundamental. A literatura é uma necessidade universal que possibilita ao ser humano interpretar e dar significado à sua experiência no mundo. Nesse sentido, garantir o “direito à literatura” a jovens, adultos e idosos em processo de escolarização é assegurar-lhes o acesso a um bem cultural essencial, capaz de fomentar o pensamento crítico, a imaginação e a sensibilidade. Essa perspectiva torna-se ainda mais relevante quando se observa a realidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Segundo Carlos, Formiga e Inácio (2019), muitos brasileiros que fazem parte da EJA tiveram oportunidades limitadas de acesso a livros e bibliotecas, além de, por vezes, não terem estabelecido vínculos com a leitura devido ao afastamento da educação formal.

Diante disso, é fundamental afirmar a importância de construirmos uma EJA comprometida com uma formação plena, que reconheça o direito dos trabalhadores e trabalhadoras ao acesso ao patrimônio cultural, entre os quais se destaca a literatura. A leitura literária, nesse contexto, é um direito que possibilita aos educandos a vivência da fabulação, do sonho, da imaginação e da leitura crítica da realidade. Por meio da literatura, os sujeitos têm a oportunidade de ampliar seus repertórios, elaborar experiências vividas, reconhecer-se nas histórias e também projetar futuros possíveis. Complementando essa perspectiva, Kleiman (2002) ressalta que a leitura é uma atividade que possibilita a construção de novos conhecimentos, estimula a imaginação e proporciona o prazer de refletir – aspectos fundamentais para a ampliação do repertório cultural e para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos educandos da EJA. Em virtude disso, considerando que a maioria dos estudantes da EJA pertence à classe trabalhadora, o ensino da leitura deve ser sensível às suas vivências, trajetórias e necessidades concretas. Como bem observa Silva (2021, p. 39), “o sujeito da EJA não é um educando que trabalha, mas um trabalhador que, às vezes, estuda, e que isso via de regra ocorre após uma exaustiva jornada de trabalho”. Essa constatação reforça a importância de propor práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade social e profissional desses educandos, respeitando seu ritmo e saberes, mas que também os desafiem a conhecer outras culturas, histórias e formas de expressão, bem como ampliem a capacidade de interpretar e atribuir significados mais profundos às experiências humanas.

Nesse sentido, a literatura assume um papel central, pois oferece ao leitor uma experiência enriquecedora que estimula a imaginação, a sensibilidade e o pensamento crítico.

Mais do que um conteúdo escolar, ela possibilita o contato com diferentes realidades, tempos, visões de mundo e culturas. Quando inserida de forma significativa no cotidiano escolar, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, a leitura literária contribui para a formação integral dos estudantes, promovendo o desenvolvimento intelectual, ético e estético. Como ressalta Soares (2004), a literatura oferece múltiplas possibilidades de construção de sentido, enriquecendo o repertório dos leitores e fortalecendo sua inserção ativa e reflexiva no mundo.

Em consonância com isso, Candido (1995) vê a literatura como um meio poderoso para a conscientização e a transformação social. Ele argumenta que “a literatura, ao despertar no leitor uma percepção crítica do mundo, contribui para a formação de uma consciência crítica” (Candido, 1995, p. 92). Isso ocorre porque a literatura permite que os leitores se engajem com diferentes perspectivas e realidades, desafiando suas próprias crenças e expandindo seu entendimento sobre o mundo. Nesse sentido, a leitura literária não apenas promove uma postura reflexiva diante das estruturas sociais, mas também atua no plano subjetivo do leitor. Como afirmam Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 24):

a literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura.

Assim, tanto no plano social quanto no individual, a literatura se revela como uma prática formativa fundamental, contribuindo para a construção de sujeitos mais críticos, sensíveis e conscientes de si e do outro. Essa formação, no entanto, não se limita ao espaço escolar, mas se projeta para além dele, estabelecendo uma ponte entre o que se aprende em sala de aula e as experiências vividas fora dela. Como afirma Britto (2015, p. 35):

aprendemos na escola coisas importantes para serem vividas e pensadas fora dela; o que aprendemos na escola usamos para participar da sociedade, para compreender e indagar as formas de realização e compreensão da vida, as formas como se produz, se transforma, se distribui. E isso significa sobretudo um processo de intensa interação entre as aprendizagens escolares e as que se adquirem pela ação direta no mundo lá fora.

Nesse contexto, a literatura, ao articular sensibilidade, crítica e reflexão, torna-se um elo importante entre o conhecimento escolar e a vivência cotidiana, contribuindo significativamente para a formação cidadã. O que esse autor sustenta é que a escola deve ser

compreendida e concretizada como um espaço privilegiado de reflexão, organização e aprofundamento do conhecimento, bem como de aprendizagens sistematizadas. Para ele, a escola precisa assumir-se como o lugar do pensamento livre, capaz de se descolar das demandas imediatistas da vida cotidiana, permitindo ao sujeito não apenas se reconhecer no mundo, mas também projetar-se para além do presente e do concreto. Trata-se, portanto, de um espaço em que o exercício da imaginação, da crítica e da liberdade intelectual deve ser incentivado, favorecendo uma formação plena que articule o saber acadêmico à experiência humana e ao desenvolvimento da consciência social (Britto, 2015).

Soma-se a isso o fato de que, no âmbito do ensino de literatura, o docente desempenha um papel central no processo de formação e desenvolvimento da criticidade do educando, sendo responsável por mediar as experiências de leitura e favorecer a construção de sentidos que ultrapassam o texto, promovendo o diálogo entre a obra literária e a realidade vivida (Zilberman, 2008). Dessa forma, o papel do professor de literatura envolve não apenas a mediação qualificada do processo de leitura, mas também a seleção consciente de obras que dialoguem com o contexto sociocultural dos alunos, favorecendo a construção de uma leitura crítica e reflexiva da realidade. Para que essa atuação se concretize de maneira pedagógica, potente e significativa, torna-se imprescindível investir na formação contínua dos educadores, possibilitando que estejam preparados para enfrentar os desafios da prática docente e explorar, com intencionalidade, o potencial transformador da literatura (Zilberman, 2008).

Nesse processo formativo, é fundamental que o professor reconheça seu papel como mediador do conhecimento e agente de transformação, o que inclui, conforme aponta Freire (2011), a necessidade de “assumir” a ingenuidade dos educandos para poder, com eles, superá-la. Essa perspectiva implica compreender a leitura de mundo que cada estudante traz consigo e trabalhar a partir dela, respeitando seus saberes prévios e conduzindo-os, dialógica e criticamente, a novos modelos de compreensão da realidade. Assim, o educador não apenas ensina, mas também aprende com seus alunos, construindo com eles um caminho de superação da ingenuidade rumo à criticidade (Freire, 2011). Nessa direção, é importante lembrar que o docente “é quem ensina e ajuda a interpretar a vida” (Arroyo, 2014, p. 256), o que reforça sua responsabilidade ética e política de promover práticas pedagógicas que levem em conta as especificidades e os desafios vividos pelos educandos da Educação de Jovens e Adultos.

É sabido que a escola é um dos lugares privilegiados de formação de leitores, sendo a maior agência de letramento literário. Cosson (2007) define o letramento literário como um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos, uma vez que a leitura atua como um meio para que o aluno interprete o mundo de forma crítica. Assim, para

o autor, o letramento literário implica incorporar a literatura ao contexto escolar sem que ela perca sua essência, que é promover a humanização. Trata-se de evitar que a literatura seja tratada apenas como uma disciplina desprovida de reflexão e contextualização. Essa perspectiva dialoga com as ideias de Freire (2011), para quem o letramento vai além da simples decodificação da palavra escrita. Segundo o autor, é fundamental que o educando aprenda a ler a “palavramundo”, ou seja, que compreenda a leitura como prática de inserção crítica na realidade. Esse processo se concretiza, entre outros fatores, por meio da articulação entre o contexto social do sujeito e as experiências proporcionadas pelo universo da leitura, o que reafirma o papel da literatura como instrumento de formação ética, política e estética. No caso dos educandos da Educação de Jovens e Adultos, esse processo adquire uma dimensão ainda mais significativa, pois muitos chegam à escola com vivências marcadas por rupturas educacionais e exclusões históricas. Assim, promover o letramento literário, nesse contexto, é garantir que esses sujeitos possam ler e interpretar criticamente a realidade, fortalecendo sua autonomia, identidade e participação cidadã. Como destaca Freire (2011), o domínio da leitura e da escrita é, sobretudo, aprender a ler o mundo, compreendendo o seu contexto em uma relação dinâmica, que vincula linguagem, experiência e realidade social.

Nessa perspectiva, a literatura se apresenta como uma possibilidade de transformação social, instrumento de luta e resistência de jovens, adultos e idosos periféricos que almejam uma sociedade mais justa. Segundo Petit (2009), com a literatura, os educandos podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização; ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A leitura de livros pode ajudar as pessoas a serem mais autônomas, e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas.

O ensino de literatura, alinhado à prática da leitura e da escrita, pode contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais crítica, investigativa e coletiva, na medida em que, de fato, estimule o desenvolvimento pessoal, social e político dos educandos da EJA. Na escola, a literatura é lócus de conhecimento e, segundo Cosson (2007), para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. Nesse sentido, o autor também acrescenta que cabe ao professor criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade na qual todos estão inseridos (Cosson, 2007).

Para tanto, o ensino de literatura deve se efetivar em um movimento contínuo de leitura, considerando o conhecimento prévio de cada educando, fazendo com que ele parta do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o seu repertório cultural (Cosson 2007).

Para além disso, está o fato de o professor reconhecer a importância e as razões de ensinar *tal literatura*, e não outra, bem como a forma de organizá-la no currículo, a maneira de ensiná-la, e não outra. Como aponta Goodson, essa atitude é válida e legítima, pois implica não ver o currículo como resultado de um processo social de transmissão de valores, conhecimentos e habilidades, mas como um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais (Goodson, 1995).

Na visão de Goodson (1995), essa abordagem é válida e legítima porque reconhece a complexidade do currículo. Em vez de ser um produto neutro, o currículo é entendido como resultado de negociações e conflitos contínuos, em que diferentes visões de mundo competem para serem reconhecidas e valorizadas no ambiente educacional. Isso implica reconhecer que o currículo é moldado por lutas e tensões entre diferentes grupos com visões diversas sobre o que é importante ensinar e aprender. Esses conflitos refletem as disputas de poder e os interesses sociais, culturais e políticos que estão em jogo.

Nesse sentido, é necessário que o educador seja um crítico-reflexivo da sua prática, do contexto em que vive e educa, para que possa enfrentar o desafio de satisfazer as necessidades culturais e intelectuais dos educandos. Nóvoa (1992) afirma que a alteração das práticas educativas, que conduz à melhoria da qualidade do ensino, passa significativamente pela formação reflexiva dos professores, e isso envolve um olhar crítico para a escola, buscando entender como ela, muitas vezes, contribui para a reprodução e legitimação das ideologias capitalistas que estruturam e limitam as vidas dos educandos, sobretudo os mais vulneráveis. A escola, longe de ser um espaço neutro de transmissão de conhecimentos, precisa ser compreendida como um território de disputas ideológicas, no qual se definem quais saberes são valorizados e quais vozes são silenciadas. Nesse sentido, torna-se urgente repensar o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Como afirma Freire (2011, p. 48), “o Brasil foi 'inventado de cima pra baixo', autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos”, o que implica também reinventar a escola como espaço de emancipação e diálogo, onde os sujeitos possam se reconhecer como protagonistas de suas histórias e agentes de transformação social.

A literatura, compreendida como um campo de disputa no currículo escolar, de elaboração política e de fruição, configura-se como um instrumento potente para a formação de sujeitos críticos e conscientes. No contexto da Educação de Jovens e Adultos, essa potência se revela ainda mais significativa, pois permite aos educandos da EJA o acesso a experiências de leitura que valorizam suas vivências e promovem sua inserção ativa no mundo letrado. Assim, a educação literária desempenha um papel estratégico na promoção da autonomia intelectual,

sobretudo para sujeitos historicamente afastados dos processos de letramento escolar.

Para além de seu valor formativo, a literatura constitui-se como espaço privilegiado de fruição, ou seja, de vivência estética, prazerosa e subjetiva da linguagem. Quando concebida como fruição, a leitura literária se afasta da lógica utilitária e normativa, que frequentemente rege as práticas escolares, para se configurar como experiência sensível, lúdica e transformadora. Conforme afirma Candido (2004, p. 184), a literatura “humaniza” na medida em que oferece ao sujeito a possibilidade de desenvolver a empatia, a imaginação e a sensibilidade: “a fruição do texto literário desperta em nós um sentimento de solidariedade humana, na medida em que nos põe em contato com a condição do outro”. Nesse sentido, a fruição literária está diretamente ligada à constituição subjetiva do leitor, à medida que este se vê afetado pelas vozes, imagens e conflitos que o texto literário evoca.

Para Cosson (2006, p. 44), “a fruição literária é um direito do leitor, pois é ela que permite a apropriação simbólica da linguagem e, portanto, do mundo”. Dessa forma, o contato com a literatura deve ser promovido como uma vivência prazerosa, em que o leitor se reconhece e se (re)inventa, encontrando na linguagem literária uma forma de compreender e reinventar sua própria realidade. No contexto da Educação de Jovens e Adultos, garantir o acesso à literatura como experiência estética é ainda mais urgente, uma vez que muitos educandos da EJA, historicamente, foram privados desse direito. Assim, conceber a literatura como fruição é reconhecer seu papel fundamental na formação sensível, crítica e subjetiva dos leitores, sobretudo daqueles cujas trajetórias foram marcadas por desigualdades sociais e educacionais. Trata-se de assegurar o direito à literatura não apenas como instrumento pedagógico, mas como experiência estética e humana, capaz de ampliar horizontes, tocar afetos e promover transformações internas e coletivas. Desse modo, como asseveram Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 75), os textos literários não devem ser apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural, “principalmente para alunos economicamente desfavorecidos”, como é o caso de grande parte dos sujeitos que compõem a EJA.

Nesse sentido, a leitura literária, inserida no contexto escolar, apresenta-se como elemento central na efetivação de uma formação crítica, sensível às complexidades do mundo contemporâneo. De acordo com Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), a prática da leitura amplia o horizonte de experiências dos sujeitos, permitindo que estes se conectem com novas ideias, sentimentos e modos de compreender o mundo e as relações humanas. A literatura, ao oferecer múltiplas perspectivas, favorece a construção de uma visão de mundo mais abrangente, que contempla as diversidades culturais, as tensões sociais e os conflitos de identidade. Ao

abordar temáticas como a alteridade, a desigualdade, a resistência e a dignidade humana, a literatura torna-se um recurso pedagógico fundamental na constituição de um currículo comprometido com a emancipação dos alunos e com a transformação da realidade social (Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros, 2013).

Desse modo, a inserção da literatura no currículo escolar transcende o mero desenvolvimento de competências linguísticas, passando a ocupar um lugar estratégico na formação ética, estética e política dos educandos. No contexto da Educação de Jovens e Adultos, essa valorização da leitura literária como prática educativa possibilita o fortalecimento de uma educação humanizadora, crítica e dialógica, que reconhece os estudantes como sujeitos históricos e culturais, portadores de saberes e experiências diversas. Ao integrar a literatura de forma significativa e contextualizada, os educadores ampliam os sentidos do ato de ensinar, transformando a sala de aula em um espaço de encontro, diálogo, escuta, ressignificação e construção coletiva de saberes.

Concluir esta subseção com tal reflexão implica reafirmar o compromisso da escola com a formação de leitores críticos, capazes de interpretar a realidade e nela intervir de forma consciente, solidária e transformadora. Essa perspectiva está em consonância com a concepção de leitura defendida por Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 141-142), ao afirmarem que:

o que se propõe como boa (e produtiva) leitura é ler dialogicamente o mundo em uma obra escrita; ler as marcas de um homem-sujeito que faz do mundo seu objeto de existência e comunicação – homem que está no mundo. Entende-se esse 'homem' como sujeito social transformador de seu meio – fonte constante de acumulação de suas próprias experiências de vida articulada às das outras pessoas –, entendido como percepção de práticas de leitura produtivas, como avalia Robert Hans Jauss, na fundamentação de sua teoria da recepção.

Essa compreensão reforça a importância de se conceber a leitura literária não como um fim em si mesma, mas como um meio potente de interlocução com o mundo, com o outro e consigo mesmo, especialmente para os educandos da EJA, fortalecendo o papel da literatura como instrumento de emancipação, humanização e transformação social. Nesse sentido, é fundamental reconhecer que o trabalho com a leitura literária na escola não deve se restringir à atuação do professor de Língua Portuguesa, mas ser assumido como uma responsabilidade coletiva entre todos os docentes, uma vez que, conforme afirmam Kleiman e Moraes (1999, p. 98), “enquanto atividade social, a leitura compete a todos os professores”. Afinal, a literatura, ao mobilizar reflexões críticas, configura-se como uma dimensão formativa que atravessa o

currículo escolar, dialogando com diversas áreas do conhecimento e contribuindo de forma significativa para a formação integral e humanizadora dos sujeitos. Como destacam as autoras, “a leitura é uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social, desde que ela forneça a todos as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade” (Kleiman; Moraes, 1999, p. 91), reafirmando, assim, a urgência de práticas pedagógicas que democratizem o acesso à leitura e ao conhecimento.

3.3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A definição do percurso metodológico é uma etapa fundamental no desenvolvimento de uma pesquisa, pois é por meio dela que se delineiam os caminhos que permitirão compreender o fenômeno investigado. No caso desta investigação, optou-se pela abordagem qualitativa por sua adequação aos objetivos propostos, especialmente por possibilitar a análise aprofundada das práticas docentes. Essa escolha se justifica pela natureza do objeto de estudo, que demanda um olhar sensível às subjetividades, aos significados atribuídos pelos sujeitos e à complexidade dos processos pedagógicos que envolvem a leitura literária na Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem desempenhado um papel fundamental não só na educação, mas também em outras ciências sociais, ao oferecer uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas e das dinâmicas escolares. Logo, destacam que a pesquisa qualitativa permite explorar questões que são frequentemente negligenciadas pelos métodos quantitativos, como as dinâmicas de poder, as percepções individuais e as práticas culturais. A capacidade de captar a complexidade e a profundidade das experiências humanas faz da pesquisa qualitativa uma ferramenta indispensável na educação e nas ciências sociais (Bogdan; Biklen, 1994).

Nesse contexto, a pesquisa qualitativa revela-se a mais apropriada para o estudo proposto, pois busca compreender como as práticas docentes são implementadas na construção curricular de práticas literárias na Educação de Jovens e Adultos. O foco desta investigação está em buscar entender as formas como os educadores atuam e colocam em ação o currículo, o que demanda uma análise profunda e contextualizada das suas experiências e ações. Por conseguinte, os instrumentos utilizados para a análise e a produção de dados foram o questionário e as entrevistas semiestruturadas.

No que concerne aos aspectos éticos, com o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa e obter a emissão da carta de autorização para a realização do estudo na Rede Municipal de Juiz de Fora, iniciou-se, em um primeiro momento, o contato com a Secretaria de Educação por

meio da Plataforma de Comunicação Interna, Tarefas, Atendimento e Gestão Documental (Prefeitura Ágil). Esse procedimento visou à submissão do estudo ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora. Em conformidade com a Resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, a pesquisa foi devidamente aprovada pelo referido comitê, sob o CAEE nº 82978524.6.0000.5147 (Anexo A).

Após a obtenção da autorização da Secretaria de Educação e a aprovação do Comitê de Ética, o projeto foi apresentado à direção da escola e, posteriormente, aos três docentes de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental na EJA. Na ocasião, os professores foram informados sobre os objetivos, os possíveis riscos e os benefícios da pesquisa. De forma voluntária, os participantes concordaram em participar do estudo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), formalizando assim a autorização para o início da coleta de dados.

O locus da pesquisa foi o Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho (CEM), uma escola pública municipal situada na região central de Juiz de Fora – MG. A escolha dessa instituição, conforme já estabelecido, justificou-se por seu papel de destaque na oferta da Educação de Jovens e Adultos no município. Desse modo, após a obtenção da anuência da Secretaria de Educação Municipal, a escola autorizou a realização do estudo, bem como a participação dos três professores que manifestaram interesse em contribuir para a investigação.

Assim sendo, vale evidenciar que os critérios de inclusão definidos para a escolha dos participantes foram: (1) atuar como docente de Língua Portuguesa na EJA nos anos finais do Ensino Fundamental no CEM; (2) não apresentar restrições relacionadas a gênero, etnia ou tempo de serviço, garantindo, assim, a inclusão de uma amostra diversificada que reflete a pluralidade do corpo docente da instituição; e (3) manifestar concordância em participar da pesquisa.

Posto isso, em um primeiro momento, foi aplicado um questionário aos professores de Língua Portuguesa/Literatura do CEM que atuam nos turnos manhã, tarde e/ou noite, no período de 3/5/25 a 3/6/25, o que totalizou o quantitativo de três questionários respondidos. A escolha de três professores se justifica pela necessidade de investigar as práticas docentes em diferentes fases da EJA, o que permitiu uma análise comparativa e aprofundada da construção do currículo literário. Ao trabalhar com um professor que atua nas fases V e VI e com mais duas professoras que atuam nas fases V, VI, VII e VIII, foi possível obter uma compreensão mais ampla das especificidades e dos desafios enfrentados na EJA.

Por conseguinte, o questionário utilizado com os docentes se justifica na medida em que

possibilita o estabelecimento de um perfil pessoal e profissional desses professores da EJA, além de proporcionar uma primeira aproximação com as questões centrais do estudo. As respostas do questionário aplicado foram apresentadas neste trabalho a partir de pseudônimos, sendo eles: Cecília Meireles, Conceição Evaristo e João Guimarães Rosa, aspecto fundamental para o anonimato dos respondentes e integridade dos dados produzidos. Um fator relevante a ser apontado é que este instrumento de análise e produção de dados ofereceu aos entrevistados tempo adequado para reflexão, minimizando a interferência do pesquisador e aumentando a fidedignidade dos dados apresentados (Gil, 2002). Nesse contexto, “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados quanto para a disseminação dos resultados” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 49).

Assim sendo, o questionário (Apêndice A) foi estruturado com 16 perguntas fechadas e 13 abertas, elaborado com o propósito de produzir conhecimento sobre como ocorre a construção do currículo literário, bem como sobre a formação e a experiência dos professores no contexto da Educação de Jovens e Adultos. O documento está dividido em quatro seções: (1) dados pessoais; (2) formação docente; (3) desenvolvimento pessoal; e (4) questões curriculares. Ele foi construído no Google Forms e enviado por e-mail aos três docentes participantes da pesquisa, concedendo-lhes o prazo de um mês, tempo apropriado para preenchimento e devolução das respostas. Os três professores, que atuavam na escola no período do estudo e que trabalhavam com a leitura literária na EJA, responderam ao instrumento.

Assim, o Quadro 2 apresenta uma breve caracterização do perfil pessoal e profissional dos educadores.

Quadro 2 – Caracterização do perfil pessoal e profissional dos participantes

Educadores	Idade	Cor	Gênero	Tempo de docência	Área de atuação	Tempo de docência na EJA	Formação acadêmica	Vínculo de trabalho
Cecília Meireles	Entre 45 e 54 anos	Parda	Feminino	Entre 16 e 25 anos	EJA/Anos Finais	Entre 8 e 15 anos	Formou-se em Letras pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES-JF), concluindo a graduação na modalidade presencial no ano de 2006. Mestrado.	Efetivo
Conceição Evaristo	Entre 45 e 54 anos	Parda	Feminino	Mais de 25 anos	EJA/Anos Finais	Entre 8 e 15 anos	Formou-se em Letras pela UFJF na modalidade presencial no ano de 2000. Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)/UFJF – ênfase em Letramento Literário.	Efetivo
João Guimarães Rosa	Mais de 61 anos	Branca	Masculino	Mais de 25 anos	EJA/Anos Finais	Entre 8 e 15 anos	Formou-se em Letras pela UFJF na modalidade presencial no ano de 1990. Mestrado.	Efetivo

Fonte: Elaborado pela autora (2025), a partir dos dados produzidos.

A análise do Quadro 2 mostra que os(as) educadores(as) da EJA fazem parte do quadro efetivo da rede municipal de ensino, o que difere de outras instituições que oferecem a modalidade, nas quais os docentes, frequentemente, são contratados temporariamente, visto que não é facultado aos professores efetivos da rede alocarem suas matrículas nesta modalidade, fato que gera uma grande rotatividade de professores nas escolas ofertantes. Ademais, cabe destacar que duas docentes se autodeclaram pardas e um docente, branco, e todos possuem mestrado e apresentam experiência significativa na modalidade.

Outrossim, cabe salientar que a professora Cecília Meireles, natural de Resende/RJ, ingressou na Educação de Jovens e Adultos como docente efetiva e, atualmente, também atua no ensino médio regular em uma escola da rede estadual. Além disso, ela possui experiência anterior com a EJA em outras instituições de ensino, embora não tenha cursado, durante sua graduação, disciplinas específicas voltadas para essa modalidade educacional. Por sua vez, a professora Conceição Evaristo, natural de São Paulo/SP, dedica-se exclusivamente à EJA, não exercendo atividades docentes em outros turnos. Seu ingresso na modalidade também se deu por meio de efetivação, e, assim como a professora Cecília, não teve, durante sua formação inicial, componentes curriculares específicos voltados à EJA. Já o professor João Guimarães Rosa, natural de Bias Fortes/MG, iniciou sua trajetória na EJA como efetivo e, atualmente, atua também no ensino regular em outro turno. Assim como as demais docentes, sua formação de graduação também não contemplou disciplinas específicas sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Além de abordar aspectos pessoais e profissionais dos educadores, o questionário aplicado permitiu identificar os principais desafios enfrentados por eles, tanto no ensino de literatura, quanto no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos de forma mais ampla. Os dados revelaram não apenas as estratégias utilizadas pelos docentes para lidar com tais desafios, mas também a importância atribuída à literatura nessa modalidade de ensino, além dos fatores que influenciam suas práticas pedagógicas no contexto do Centro de Ensino Médio (CEM).

No que se refere à professora Cecília Meireles, natural de Resende/RJ, ela aponta como principal desafio no ensino de literatura a ausência de hábito de leitura entre os estudantes da EJA. Para enfrentar essa realidade, procura selecionar textos e temas que dialoguem com os interesses e as experiências dos alunos. Ela considera fundamental o trabalho com a literatura na EJA, pois entende que o acesso à produção literária, especialmente à literatura brasileira, é um direito dos educandos. Em sua prática, busca adaptar os conteúdos conforme o perfil da turma. Com adolescentes, utiliza autores contemporâneos, como Geovani Martins, que desperta grande identificação entre os jovens; com idosos, recorre a escritoras como Cora Coralina e

Conceição Evaristo, cujas obras ressoam com suas vivências. Entre os desafios mais amplos enfrentados na EJA, Cecília Meireles destaca o cansaço físico e mental dos alunos após um longo dia de trabalho, o que dificulta a concentração e o engajamento nas atividades escolares.

A professora Conceição Evaristo, natural de São Paulo/SP, também relata enfrentar múltiplos desafios em sua atuação na EJA. Em relação ao ensino de literatura, ela ressalta a dificuldade de conquistar os alunos para a leitura e proporcionar-lhes uma experiência estética e significativa com o texto literário. Soma-se a isso o perfil dos estudantes, marcado por lacunas na formação escolar, desmotivação e experiências educacionais anteriores, muitas vezes, negativas. A escolha de textos também representa um desafio, pois é necessário selecionar obras acessíveis, relevantes e que estejam conectadas à realidade dos alunos. Outro ponto destacado pela docente é a necessidade de metodologias adaptadas, capazes de motivar a leitura, desenvolver habilidades de interpretação e incluir todos os estudantes, respeitando seus ritmos e superando barreiras emocionais.

Para enfrentar os desafios presentes na EJA, a professora Conceição Evaristo adota uma abordagem pedagógica flexível, acolhedora e contextualizada, procurando conhecer o perfil dos alunos, valorizar suas experiências de vida e selecionar textos literários com temáticas significativas para aquele grupo. Ao priorizar gêneros como contos e poesias e propor atividades como leituras em grupo, rodas de conversa e produções escritas, ela cria um ambiente de escuta, diálogo e participação ativa. Essa prática dialoga diretamente com a concepção freireana de educação como processo de humanização, em que os sujeitos, reconhecidos em sua condição de inacabamento, tornam-se plenamente humanos ao se educarem mutuamente no encontro com o outro, na solidariedade e na luta contra toda forma de opressão (Freire, 2005).

Além disso, ela recorre aos materiais disponíveis na sala de leitura (biblioteca) para enriquecer o processo formativo. Em sua concepção, a literatura desempenha um papel essencial na formação dos sujeitos, sobretudo por seu caráter humanizador. Inspirada nas ideias de Antonio Candido, especialmente no ensaio “O direito à literatura”, Conceição Evaristo defende que a literatura contribui para o desenvolvimento da individualidade em um contexto coletivo, ampliando a compreensão de mundo e promovendo a empatia. Assim, acredita que o trabalho literário é fundamental para a formação da consciência crítica e para a construção de uma sociedade mais justa.

Entre os aspectos que influenciam sua prática no CEM, destacam-se a necessidade de selecionar textos que dialoguem com questões sociais, familiares e identitárias, bem como o estímulo ao prazer da leitura. Ela valoriza a cultura dos estudantes, incorporando narrativas

locais, lendas e experiências pessoais, como forma de fortalecer o sentimento de pertencimento. Ressalta também a importância de dispor de ambientes acolhedores de leitura, acervos adequados e recursos pedagógicos que favoreçam uma prática sensível, interdisciplinar e contextualizada. Entre os desafios mais abrangentes de sua atuação na EJA, Conceição Evaristo destaca a dificuldade de permanência dos alunos, o déficit nas habilidades básicas de leitura e escrita, além dos obstáculos no processo de alfabetização. Muitos estudantes, segundo ela, relatam nunca ter lido um livro de literatura antes de ingressarem no CEM. Além disso, a docente afirma enfrentar a necessidade de adaptar materiais didáticos para atender à diversidade dos estudantes, especialmente aqueles com deficiências, garantindo inclusão sem infantilização e valorizando os saberes que cada aluno carrega consigo. Diante desse cenário, a professora salienta que cabe ao docente propor intervenções que respondam sensivelmente às especificidades de cada turma.

O professor João Guimarães Rosa, natural de Bias Fortes, identifica como principal desafio no ensino de literatura na EJA a ampla diversidade formativa dos estudantes, o que exige uma escolha atenta e criteriosa dos textos a serem trabalhados. Muitas turmas incluem alunos ainda em processo de alfabetização e com visões de mundo marcadas por preconceitos e exclusão. Diante disso, João procura construir um ambiente de diálogo, levantando com os alunos temas significativos e promovendo a apropriação gradual das ferramentas linguísticas necessárias à fruição literária.

Para o professor, trabalhar com literatura na EJA é fundamental tanto para o desenvolvimento da competência leitora quanto para a formação ética e crítica dos sujeitos. Em sua prática no CEM, os principais aspectos que influenciam a escolha dos textos envolvem o nível de letramento da turma e a busca por obras que estimulem a reflexão sobre temas sociais, políticos e culturais. Ele compreende que a literatura pode colaborar com a construção da cidadania e com a ampliação das visões de mundo. No entanto, entre os desafios mais amplos enfrentados na EJA, João aponta a necessidade de atender às disparidades formativas dos estudantes. As turmas são heterogêneas em termos de conhecimento formal e repertório discursivo, o que demanda atenção individualizada e flexibilidade didática para garantir uma aprendizagem significativa para todos.

Após a devolução e análise das respostas, foi realizado um total de sete entrevistas semiestruturadas com os docentes. Esse tipo de entrevista caracteriza-se por sua flexibilidade, permitindo um diálogo mais natural e dinâmico. Conforme destaca Manzini (2004, p. 21), a entrevista semiestruturada

[...] possui um roteiro de perguntas básicas previamente estabelecidas e que fariam referência aos interesses da pesquisa. Ela difere da estruturada pela sua flexibilidade quanto às atitudes e compreensão do pesquisador, podendo ou não alterar as perguntas no decorrer das respostas dadas.

Assim sendo, durante a realização das entrevistas, a pesquisadora apresentou um roteiro com questões que abordavam a trajetória profissional e aspectos curriculares, com o objetivo de organizar e alcançar as metas propostas pela pesquisa. No entanto, considerando que questões momentâneas podem surgir na interação entre pesquisador e participantes, o diálogo possibilitou a obtenção de informações mais espontâneas e aprofundadas (Manzini, 2004).

Sabe-se que o que é expresso na fala representa apenas uma superfície; por isso, é fundamental que o pesquisador aprofunde sua escuta e análise, permitindo que ambiguidades sejam reveladas ao longo do processo. Nesse sentido, a realização de entrevistas, além da aplicação do questionário, mostrou-se essencial para captar as complexidades do discurso dos participantes. Além disso, no que se refere ao contexto empírico, além das entrevistas semiestruturadas, foram utilizados outros instrumentos, como caderno de campo, gravador de áudio e análise de documentos curriculares, incluindo o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar.

As entrevistas realizadas no contexto desta pesquisa foram exclusivamente gravadas, o que garantiu que cada detalhe das falas dos participantes pudesse ser revisto e analisado com precisão. Essa metodologia permitiu que a pesquisadora focasse na interação durante a produção da empiria, capturando as nuances presentes no diálogo. Posteriormente, o registro em áudio permitiu uma análise criteriosa, contemplando as sutilezas nas expressões verbais e não verbais dos entrevistados.

Assim sendo, foram realizadas duas entrevistas com a professora Cecília Meireles, no CEM, durante a tarde, antes do início de suas aulas. A primeira teve duração de 33 minutos, e a segunda, de 1 hora e 58 minutos. Com a professora Conceição Evaristo, também no CEM, as entrevistas ocorreram no turno da tarde, após o término das aulas, totalizando três entrevistas. A primeira durou 1 hora e 1 minuto, a segunda, 34 minutos e 41 segundos, e a terceira, 42 minutos e 38 segundos. Já com o professor João Guimarães Rosa, foram realizadas duas entrevistas, também no CEM, durante a tarde, antes de seu expediente de aula. A primeira teve duração de 40 e 29 segundos, e a segunda, 50 minutos e 31 segundos.

Convém destacar que, no que tange à segunda entrevista com os professores João Guimarães Rosa e Cecília Meireles, foram formuladas novas perguntas, elaboradas a partir da análise da primeira entrevista. Esse segundo encontro revelou-se fundamental para esclarecer

pontos que permaneceram em aberto e aprofundar questões de particular relevância para a pesquisa. A revisão do material inicial permitiu identificar temas que exigiam maior detalhamento, além de proporcionar uma compreensão mais ampla das perspectivas dos professores sobre o tema investigado. Dessa forma, a segunda entrevista não apenas complementou a primeira, mas também favoreceu um diálogo mais aprofundado, enriquecendo a análise e conferindo maior contextualização aos dados coletados.

As entrevistas gravadas foram transcritas na íntegra e analisadas usando uma abordagem de agrupamentos em categorias, em que cada categoria representa um tema central, que emerge dos dados e está relacionado diretamente aos objetivos geral e específicos da pesquisa. São elas: **I. Seleção de conteúdos literários:** gêneros textuais escolhidos, temáticas escolares abordadas, autores e autoras selecionados e critérios para escolha dos conteúdos. **II. Metodologias e avaliação da leitura literária:** estratégias de ensino utilizadas, recursos didáticos empregados e processos avaliativos de literatura. **III. Desafios e soluções na construção curricular:** obstáculos no trabalho com a EJA e no ensino da leitura literária, estratégias para enfrentá-los e reflexões sobre a mediação curricular nessa modalidade.

Conforme já assinalado nas seções anteriores, para a análise da empiria produzida durante o campo, a pesquisa se fundamentou em teóricos que atuam no campo do currículo, com ênfase na Teoria Crítica do Currículo. Entre os principais autores, estão Goodson (1995, 2022), Arroyo (2003, 2013, 2014, 2017, 2019) e Sacristán (2017), cujas reflexões foram essenciais para compreender a construção curricular no contexto da Educação de Jovens e Adultos. A Teoria Crítica do Currículo ofereceu uma perspectiva que questionou como as práticas curriculares são moldadas pelo poder e pelas condições sociais, permitindo a realização de uma análise crítica das escolhas pedagógicas adotadas pelos professores.

Além disso, a análise dos dados foi enriquecida também pelas contribuições de autores do campo dos estudos literários, dado o objetivo de compreender como a leitura literária é inserida e trabalhada no currículo. Nesse sentido, os aportes de Cosson (2007), Candido (1995, 2011), Zilberman (2008) e Lajolo (2011) foram fundamentais. Esses escritores forneceram uma base teórica sólida sobre o papel da literatura na formação de sujeitos críticos, ressaltando sua importância não apenas como conteúdo curricular, mas como uma prática transformadora que estimula a reflexão, o questionamento e a construção de novas consciências sociais.

Outro autor de grande relevância para o campo da EJA foi Freire (2005, 2011, 2021), cuja obra oferece uma abordagem libertadora e dialógica da educação. Paulo Freire enfatiza a leitura crítica do mundo e da palavra como elementos essenciais para a conscientização e a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados. Sua concepção de educação como

prática de liberdade se alinha diretamente à proposta de uma leitura literária que vise à transformação social e à formação de sujeitos mais conscientes de sua realidade.

Dessa forma, ao integrar as abordagens teóricas da Teoria Crítica do Currículo e dos estudos literários, aliadas às concepções freirianas, esta pesquisa buscou desenvolver uma compreensão abrangente sobre a construção curricular da leitura literária na EJA. A combinação dessas perspectivas teóricas permitiu uma análise profunda e crítica das práticas pedagógicas, considerando tanto as dimensões políticas e sociais do currículo, aspectos que tangem o contexto institucional concreto no qual os arranjos curriculares se configuram, quanto o potencial formativo da literatura.

4 COMPREENDENDO A CONSTRUÇÃO CURRICULAR: LEITURA LITERÁRIA NA EJA NAS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO CEM

E acontecerá com a leitura o mesmo que acontece com a música: depois de ser picado pela sua beleza é impossível esquecer. Leitura é droga perigosa: vicia ... Se os jovens não gostam de ler, a culpa não é deles. Foram forçados a aprender tantas coisas sobre os textos – gramática, usos da partícula “se”, dígrafos, encontros consonantais, análise sintática – que não houve tempo para serem iniciados na única coisa que importa: a beleza musical do texto literário: foi-lhes ensinada a anatomia morta do texto e não a sua erótica viva. Ler é fazer amor com as palavras. E essa transa literária se inicia antes que as crianças saibam os nomes das letras. Sem saber ler elas já são sensíveis à beleza. E a missão do professor? [...] (Alves, 2001, caderno C).

Adentramos este capítulo guiados pelas palavras de Rubem Alves, cuja citação inaugura um convite sensível e provocador à reflexão sobre a leitura literária no currículo escolar, especialmente no território denso e vivo da Educação de Jovens e Adultos. A escrita carrega a musicalidade esperada da boa literatura, ao mesmo tempo que escancara, de forma pungente, a crítica a um ensino que, ao se prender a dissecações gramaticais e tecnicismos linguísticos, negligencia a essência do texto: sua pulsação estética, sua capacidade de tocar, seduzir e transformar. Assim sendo, comparar a leitura com a música não é apenas uma metáfora poética, mas um gesto de resistência pedagógica. Alves (2001) clama por um retorno ao sensível, à experiência que antecede o domínio da técnica – aquela em que o leitor, mesmo antes de decifrar letras, já é capaz de sentir a beleza. É nesse espaço entre o sentir e o saber que se inscreve o papel do professor, não como mero executor de conteúdos programados, mas como tecelão de sentidos, mediador de encontros, condutor de narrativas.

Na EJA, esse papel se amplia e se aprofunda. Os sujeitos que habitam essa modalidade carregam em si uma pluralidade de histórias, marcas, silêncios e resistências. Muitos chegam à sala de aula com um passado escolar fragmentado, atravessado por exclusões e ausências. Nesse contexto, o professor de Língua Portuguesa torna-se figura central na reinvenção do currículo literário. É ele quem escolhe os textos, desenha os caminhos de leitura, propõe metodologias e recria sentidos a partir das vozes e vivências de seus estudantes. É nesse ponto que as palavras de Sacristán (2017, p. 193) se fazem ainda mais significativas, ao afirmar que “o professor é por isso um agente decisivo para que o currículo real seja o projeto cultural desenvolvido nas condições objetivas, tal como ele as vê e sob o filtro dos processos subjetivos através dos quais se desdobra na ação”. Ou seja, no cenário da EJA, o docente não

apenas transmite conteúdos, mas transforma o currículo em um espaço vivo de diálogo e reconstrução cultural, alinhando sua prática às realidades concretas e subjetivas dos educandos e das próprias condições objetivas e subjetivas que contornam sua prática curricular. Por isso, Sacristán (2017, p. 16) é astuto ao afirmar que “a teorização sobre o currículo deve ocupar-se necessariamente das condições para sua realização, da reflexão sobre a ação educativa nas instituições escolares, em função da complexidade que se deriva do seu desenvolvimento e de sua realização”.

Compreender, portanto, a construção curricular da leitura literária nas práticas desses docentes é mergulhar nas dinâmicas vivas do cotidiano escolar, em que o currículo não é uma estrutura rígida, mas um organismo em constante movimento, alimentado pelas decisões pedagógicas, pelas escutas sensíveis e pelos afetos que atravessam a prática educativa. Ao selecionar obras, temas e autores, bem como ao pensar estratégias de leitura e modos de avaliação, o professor não apenas transmite conhecimentos: ele costura possibilidades de fruição, expressão, crítica e encantamento, aproximando os sujeitos da linguagem como lugar de pertencimento e potência criadora. A leitura, assim, deixa de ser um exercício frio e técnico e se transforma em um modo de estar no mundo com palavras. Nesse cenário, torna-se fundamental reconhecer, como afirma Sacristán (2017, p. 193), que “a constatação do papel ativo dos professores deve nos levar a defender seus campos de participação ativa na configuração e no desenvolvimento dos novos currículos no nível do grupo de classe e dentro das escolas”. Afinal, é na prática cotidiana, mediada por escolhas intencionais e pelo compromisso com a formação crítica dos sujeitos, que o currículo ganha vida e se torna significativo.

Outro aspecto da reflexão sobre a prática curricular de educadoras empenhadas na leitura literária na EJA que Sacristán (2017) nos permite enfatizar é a potencial heurística de estabelecer a análise considerando e enfocando o contexto institucional em que a ação docente se desenrola. Os sujeitos da pesquisa que tornaram este estudo possível não atuam com a leitura literária em uma escola abstrata ofertante da EJA. O fato de trabalharem no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho é dimensão estruturante da interpretação aqui proposta.

É a partir dessa perspectiva que este capítulo se organiza, apresentando as práticas curriculares literárias desenvolvidas no CEM, sistematizadas a partir da produção e análise de dados obtidos na investigação empírica. Desse modo, visa expor os gêneros textuais, as temáticas escolares e os autores e autoras selecionados pelos professores que foram trabalhados em sala de aula. Além disso, busca apontar os critérios que fundamentam tais escolhas, a metodologia adotada e os processos avaliativos empregados no contexto literário da EJA, assim

como os desafios enfrentados e as soluções elaboradas pelos docentes ao longo do processo de construção curricular. Essa abordagem justifica-se pelo fato de representar um dos eixos centrais identificados na análise dos resultados da pesquisa. Nessa perspectiva, a investigação propôs-se a compreender a construção curricular da leitura literária nas práticas pedagógicas dos professores da EJA no CEM.

A leitura literária na Educação de Jovens e Adultos, nos anos finais do Ensino Fundamental, assume um papel essencial na formação dos estudantes, pois, enquanto direito, representa um meio de acesso ao desenvolvimento humano e à ampliação do repertório cultural dos educandos. Nesse cenário, os docentes do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho têm desempenhado um papel relevante na implementação de um Projeto de Leitura e Autoria que busca integrar a fruição textual ao cotidiano dos alunos, favorecendo uma aprendizagem significativa. Essa iniciativa pedagógica, de caráter transdisciplinar, vem sendo desenvolvida em seu formato atual no CEM desde 2009.

Assim, por meio do movimento de me aproximar do contexto institucional no qual a pesquisa se desenrola, constatei, ao interrogar os currículos da leitura literária, que a escola envolvia, irremediavelmente, buscava tratar e considerar os entrelaçamentos que há entre o currículo praticado pelos professores de português e o projeto de leitura. Em outros termos, não há como indagar os currículos sem considerar as condições de produção que o Projeto de Leitura e Autoria desenvolvido pelo CEM acaba por imprimir no trabalho docente.

Desse modo, a cada semestre são definidos contornos específicos em relação ao tema gerador que será trabalhado e ao autor e à obra que irão fundamentar a ação de toda escola. A partir de um tema central, a escola adquire obras literárias pertinentes, promovendo o incentivo à leitura. Cada disciplina deve abordar o tema de forma integrada, respeitando suas especificidades, mas contribuindo para uma abordagem interdisciplinar que favoreça a ampliação dos saberes. Essa proposta possibilita a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais significativa, crítica e contextualizada, além de valorizar a literatura como elemento central na formação humana e na construção de sentidos. Dessa forma, os projetos interdisciplinares contribuem para o letramento pleno ao proporcionar aos estudantes múltiplas experiências de leitura em diferentes contextos, mediadas por professores de distintas áreas que atuam como modelos de leitores e promovem conexões significativas entre os conteúdos e o uso da linguagem (Kleiman; Moraes, 1999).

Para o desenvolvimento do trabalho, estabelece-se um cronograma de execução das atividades, cujo prazo se encerra com a culminância do projeto. Esse momento marca o encerramento do semestre, no qual as turmas apresentam os resultados de suas atividades

(CEM, 2023).

Isso significa que as falas dos sujeitos da investigação, produzidas por meio das entrevistas, recorrentemente fazem menção ao trabalho desenvolvido no segundo semestre de 2024, que, conforme já problematizado, teve como tema selecionado para o "*Projeto de Leitura e Autoria* "Brasilidades-Cultura, Identidade e Expressão", baseado na obra "Ideias para Adiar o Fim do Mundo", do autor Ailton Krenak. A definição do tema e do livro ocorreu por meio de um processo democrático e participativo, que envolveu professores, educandos e a equipe diretiva da escola. Durante reuniões pedagógicas, os docentes apresentaram sugestões de temas e obras literárias adequadas ao semestre em questão, estabelecendo uma relação direta entre cada tema e um livro específico. Após a sistematização das propostas, os professores selecionaram cinco opções, que foram submetidas à apreciação dos estudantes. A escolha final foi realizada por meio de uma votação conduzida via Google Forms, garantindo a participação de todos os envolvidos, sendo eleito o tema e a obra com maior número de votos.

O critério para a escolha do livro "Ideias para Adiar o Fim do Mundo", de Ailton Krenak, fundamentou-se na relevância das questões climáticas e ambientais que atualmente permeiam o cenário mundial. Afinal, a ocorrência, cada vez mais frequente, de eventos climáticos extremos, que inclusive atinge parcelas privilegiadas da população (certamente em menos magnitude), acaba por conferir maior relevância às pautas socioambientais, apesar de essas serem objeto de atenção dos movimentos ambientais há décadas e disputarem espaço no território do currículo também há um tempo considerado. Lembremo-nos de que "Meio Ambiente" já figurava como um tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais publicados em 1998 (Brasil, 1998).

Outro ponto a ser destacado é que a crescente visibilidade das narrativas dos povos originários na produção literária contemporânea também nos ajuda a compreender os critérios de validação da temática escolhida naquele ano. Historicamente, desde o processo de colonização até os dias atuais, essas populações tiveram suas vozes exterminadas, silenciadas e suas resistências apagadas, persistindo e sendo reconfiguradas sucessivas formas de ocupação e destruição, inclusive de seus modos particulares de simbolizarem a vida. Assim, esse projeto tem como principais objetivos ampliar a visão de mundo dos alunos por meio de diferentes formas de leitura e promover uma reflexão crítica sobre a cultura brasileira e a trajetória dos povos originários.

Durante a abertura do projeto de leitura no CEM, a escola recebeu as visitas de Gisele Patachó e Adriana Purí, indígenas que moram na cidade de Juiz de Fora. Conforme aponta a

professora Cecília Meireles (entrevista realizada em 2025), foi um momento marcante.

[...] Na abertura do Projeto a gente recebeu a Gisele Patachó, a gente recebeu a Adriana Purí, então, nossa, foi muito, muito legal! Porque assim, eles tiravam fotos deles, eles queriam conversar, nossa, então isso é marcante, porque foi uma super aula sobre os indígenas, sobre especificamente os Purís, e os Patachós. Eles se divertiram demais, adoraram, se interessaram, eles tiraram foto. Então, imagina se a gente tivesse dado uma aula expositiva aqui mostrando vídeo, e falando de uma coisa que, a gente não é indígena, e de uma coisa que a gente só estudou. Não, eles tiveram este contato direto e foi muito, muito legal! Então foram vários momentos importantes, mas sem dúvida, esses de contato com essas pessoas de fora que vieram, né? indígenas, que se vestiram, que se pintaram, sabe? Foi muito especial para eles [...].

Nota-se que a presença das indígenas Purí e Patachó no contexto escolar proporcionou uma experiência enriquecedora ao possibilitar o diálogo direto entre os educandos e representantes de um povo originário, contribuindo para a desconstrução de estereótipos e para a valorização da diversidade cultural. A discussão sobre o indígena urbanizado ampliou a compreensão dos alunos acerca da dinâmica identitária desses povos, evidenciando que sua cultura não está restrita a um passado fixo ou a territórios isolados, mas se ressignifica constantemente no contexto contemporâneo. Essa interação evidencia a relevância da escola como um espaço de escuta e aprendizagem intercultural, promovendo uma educação mais crítica e comprometida com o reconhecimento dos saberes indígenas como elementos fundamentais da história e da identidade nacional. Sobre esses aspectos, podemos pensar com Sacristán (2017):

o currículo é uma opção cultural, o projeto que quer tornar-se na cultura conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta. A análise desse projeto, sua representatividade, descobrir os valores que o orientam e as suas opções implícitas, esclarecer o campo em que se desenvolve, condicionado por múltiplos tipos de práticas, etc, exigem uma análise crítica que o pensamento pedagógico dominante tem evitado (Sacristán, 2017, p. 34).

A experiência proporcionada pela visita dos indígenas à escola exemplifica as disputas que estão em ação quando modos tradicionais e estabilizados de selecionar, organizar e mediatizar os conhecimentos escolares no bojo das disciplinas escolares são tensionados diante da relevância de facultar a entrada de diferentes identidades, epistemologias, conhecimentos práticos, valores e códigos no território do currículo, alargando “os ‘territórios’ da cultura de onde se selecionam os componentes curriculares” (Sacristán, 2017, p. 60). O encontro

promovido pela escola contribui para que sejam reconfigurados os projetos de cultura e socialização que estão em disputa no currículo, conforme argumenta Sacristán (2017). Ao incorporar “saberes” em um sentido amplo historicamente marginalizados, isto é, ao ampliar o que está passando a ser considerado cultura própria do currículo por outorgar que outros componentes culturais sejam transformados em conteúdos do currículo, a escola contribui para a ampliação da representatividade dos conteúdos escolares e para a promoção de uma educação mais reflexiva. Esse movimento se torna ainda mais relevante diante do apagamento histórico sofrido pela população indígena, que tem seus valores culturais sistematicamente desconsiderados, além de enfrentar violência contra seus povos e dificuldades no acesso aos direitos que lhes são legalmente assegurados. No contexto do CEM, a presença indígena questiona a concepção tradicional e eurocêntrica de currículo, ao mesmo tempo que promove a construção de um conhecimento mais plural, democrático e socialmente comprometido. Tal perspectiva encontra respaldo no pensamento de Giroux (1997, p. 162), ao afirmar que:

mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transferidas aos estudantes.

Ou seja, as escolas não são locais neutros. Dessa forma, o trabalho do professor que valoriza os saberes indígenas não apenas amplia o papel formativo da escola, como também transforma o currículo em um espaço de disputa simbólica por justiça histórica, reconhecimento e igualdade.

Contudo, é importante também atentar para a dimensão do conflito, dos tensionamentos e das disputas que esses rearranjos acabam por provocar e evidenciar. As culturas humanas são diversificadas, e, como reconhece Sacristán (2017), seus componentes recebem valorizações e validade distintas para ocupar espaço no currículo escolar. Isso porque são diversas e oponentes as concepções que sustentam a validação do que é considerado conhecimento escolar valioso para ser socializado pela escola, nas diferentes etapas da escolarização e nas diferentes modalidades. O projeto cultural disputado e validado pela escola não é homogêneo; é situado em um dado tempo histórico, nos territórios, nas instituições educativas concretas, atravessadas por questões de classe, raça e gênero, por exemplo. Quando os conhecimentos admitidos como próprios do sistema escolar são interpelados, como o projeto literário procura fazer, os conteúdos aceitos como “naturais” do currículo são postos em indagação, como trataremos à

frente.

Outro aspecto relevante a ser analisado refere-se às práticas pedagógicas literárias adotadas por cada docente, contemplando os gêneros textuais e as metodologias empregadas, os processos avaliativos utilizados, os desafios enfrentados e as estratégias desenvolvidas durante a implementação do projeto de leitura que orienta as aulas de Língua Portuguesa. Tais aspectos serão apresentados individualmente nos subcapítulos seguintes, em razão das especificidades das propostas de cada professor.

4.1 HISTÓRIA, MEMÓRIA E RESISTÊNCIA: LEITURA INTERTEXTUAL DA CHEGADA DOS PORTUGUESES A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INDÍGENA

Neste subcapítulo, é analisada especificamente a prática pedagógica da professora Cecília Meireles, que leciona no turno da tarde e atua nas fases V/VI e VII/VIII, ambas estruturadas em regime anual. As fases V/VI, de caráter bisseriado, correspondem aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, enquanto as fases VII/VIII, também organizadas de forma bisseriada, abrangem os 8º e 9º anos. No âmbito do Projeto de Leitura e Autoria, desenvolvido no CEM, a professora promoveu, em todas as fases da EJA, uma reflexão crítica acerca da questão indígena no Brasil, desde o período da chegada dos portugueses, em 1500, até os dias atuais. Para subsidiar esse trabalho, utilizou a obra “Ideias para Adiar o Fim do Mundo”, de Ailton Krenak, que discute a relação entre a humanidade e a natureza, ressaltando a urgência de repensar os atuais modelos de produção e consumo, bem como a construção de perspectivas voltadas para um futuro sustentável.

Assim sendo, a docente fez uma intertextualidade com a Carta de Pero Vaz de Caminha, que é um documento que relata a chegada dos portugueses ao Brasil, escrito por este que foi o escrivão da viagem. Além da Carta, a professora utilizou o poema épico I-Juca-Pirama, do autor Gonçalves Dias, o qual pertence a primeira geração do Romantismo Brasileiro, conforme destacado neste trecho da entrevista:

[...] igual, agora, nesse momento, o Projeto de Leitura, ele é um norte de todas as ações da escola, em todas as áreas. Então, o livro é o livro do Krenak. Então a gente tá trabalhando a questão, eu especificamente, estou trabalhando a questão indígena desde 1500. Eu trabalhei a Carta de Caminha [...] (Cecília Meireles, entrevista realizada em 2025).

Com relação à leitura da obra “Ideias para Adiar o Fim do Mundo”, de Ailton Krenak,

a professora explorou bem o livro, e, para isso, foi selecionando trechos do livro, como esclarece no seu excerto da entrevista selecionado: “[...] eu sei que eu li, fui selecionando trechos, eu li quase tudo, cortei algumas coisas poucas [...]” (Cecília Meireles, entrevista realizada em 2025).

Ou seja, a educadora leu a obra quase na sua totalidade e foi recortando seleções com base em critérios como a relevância da temática dos trechos em relação ao tema. Nesse movimento, é possível perceber um compromisso com a formação crítica dos educandos, por meio da articulação entre literatura, história e questões socioculturais contemporâneas, como a luta dos povos indígenas, a resistência histórica e a valorização de outras epistemologias, ou seja, formas diferentes de compreender e produzir conhecimento que não se baseiam exclusivamente na lógica ocidental ou eurocêntrica tradicional.

A interdisciplinaridade com a Carta de Pero Vaz de Caminha buscou promover uma leitura crítica do documento histórico, incentivando os alunos a refletir sobre diferentes perspectivas envolvidas na construção da narrativa sobre o Brasil e seus povos originários. Seu objetivo principal é questionar a unilateralidade da visão apresentada no texto, que reflete apenas o olhar do colonizador português, contrastando-a com outras possibilidades de interpretação. Reforçando, a Carta de Caminha apresenta exclusivamente o ponto de vista dos colonizadores, ignorando a visão e a vivência dos povos indígenas que já habitavam a terra. Ao expor somente um lado da história, o documento reforça uma narrativa hegemônica que pode levar à marginalização das experiências indígenas. A professora busca romper com essa abordagem única ao propor uma reflexão crítica, levando os alunos a questionarem: essa era a única maneira de enxergar a chegada dos portugueses? Como os indígenas teriam descrito esse encontro? De que forma diferentes interpretações podem alterar nossa compreensão dos fatos históricos?

[...] Aí eu trazia muito esta questão da chegada dos portugueses, onde que eles chegaram, a primeira missa. Aí eu trazia os quadros, né? as pinturas famosas, e o que retratavam isso. Aí veio a questão da Carta de Caminha, que há um relato histórico ali, claro que talvez enviesado porque era a perspectiva do colonizador [...]. Então, eu sempre tento sim, nós lemos a carta de caminha, né? Tentando mostrar, claro que de uma perspectiva crítica, claro que mostrando, olha, essa é a visão só do português, né? Olha como alguém chega e olha, tem o olhar sobre o Brasil, sobre, nem era Brasil ainda. Sobre os indígenas que estavam aqui, né? Então, é, eu acho que tem essa visão assim de olhar, do diálogo, qual era a visão do português? Mas essa visão era correta? Essa visão é, ou se não correta ou errada, era a única que existia? Né? será que a gente pode ter uma visão agora? Outra visão? Como seria a perspectiva do indígena? Então, eu acho que assim, a gente ainda, através da tradição, eu acho que a gente pode questionar essas questões atuais, entende? Eu acho que dá para fazer essa ponte. Eu acho que é isso, a literatura faz esse diálogo entre as culturas, faz esse diálogo entre tempos diferentes, entre

valores diferentes, né? Porque Juca Pirama fala da Antropofagia, né? Então assim, o que era digno de ser, é comido de ser, né? Digno de ser morto. Então, tudo isso precisa ser explorado (Cecília Meireles, entrevista realizada em 2025).

Ao promover o debate acerca da perspectiva indígena no contexto da chegada dos portugueses ao território brasileiro, a professora instiga os estudantes a refletirem sobre as múltiplas possibilidades de interpretação histórica. Essa abordagem crítica contribui para que os educandos compreendam que a “Carta de Pero Vaz de Caminha” não constitui uma verdade absoluta, mas sim uma narrativa construída, permeada por interesses específicos e condicionada por seu contexto histórico. Tal prática docente encontra respaldo nas reflexões de Sacristán (2017, p. 168), ao afirmar que

quem, a não ser o professor, pode moldar o currículo em função das necessidades pessoais e sociais dentro de um contexto cultural? A figura do professor como mero desenvolvedor do currículo é contrária à sua própria função educativa. O currículo pode exigir o domínio de determinadas habilidades relacionadas com a escrita, por exemplo, mas só o professor pode escolher os textos mais adequados para despertar o interesse pela leitura com um grupo de alunos.

Assim, ao selecionar criticamente a “Carta de Caminha” e incentivar a leitura sob múltiplos olhares, a professora atua como protagonista na construção curricular, comprometida com uma educação que problematiza a história e valoriza a diversidade de vozes silenciadas. Isso nos direciona também para o pensamento de Freire (2005), que defende uma educação libertadora e problematizadora, a qual não se reduz à simples transmissão de conteúdos e valores aos educandos – vistos como receptores passivos –, mas se configura como um ato de conhecimento, no qual educadores e educandos se engajam dialeticamente na construção do saber (Freire, 2005). Ao recorrer a textos literários distintos no que tange à autoria, a educadora confronta os alunos com leituras de mundos diferentes, provocando os educandos a refletirem se dados modos de contar e entender a História do Brasil são válidos na contemporaneidade. Quando outras vozes têm autoridade para contar-se na escola, as versões oficiais são desnaturalizadas e postas em contestação. Por meio desse modo de organizar o currículo, a leitura literária contribui para a ampliação da consciência crítica daqueles que participam da ação educativa.

No contexto da utilização do poema “I-Juca Pirama”, de Gonçalves Dias, destaca-se a narrativa de um guerreiro indígena capturado por uma tribo inimiga e submetido a um ritual

antropofágico. Assim sendo, a professora se apropria dessa obra literária com o propósito de demonstrar para os alunos como diferentes sistemas de valores culturais podem gerar concepções distintas sobre o que se considera certo ou errado, digno ou indigno. Essa proposta pedagógica favorece a promoção de um debate crítico em torno do relativismo cultural, ao mesmo tempo que problematiza a forma como a visão eurocêntrica, historicamente, distorceu ou estigmatizou práticas culturais indígenas. Essa centralidade da ação docente no processo curricular encontra respaldo nas reflexões de Sacristán (2017, p. 165), ao destacar que:

antes de mais nada, se o currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada ao currículo, o professor é o elemento de primeira ordem na concretização desse processo. Ao reconhecer o currículo como algo que configura uma prática, e é, por sua vez, configurado no processo de seu desenvolvimento, nos vemos obrigados a analisar os agentes ativos no processo. Este é o caso dos professores; o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos — a influência é recíproca.

Dessa forma, a prática docente não apenas dá concretude ao currículo, mas também o transforma em uma experiência crítica, viva e dialógica, reafirmando o professor como sujeito político e intelectual no processo educativo. Para tal, é necessário facultar aos docentes autonomia para produzir arranjos que consideram pertinentes, a fim de atender às finalidades que estabelecem para a leitura literária na EJA. Nossas análises sugerem que o trabalho desenvolvido no CEM salvaguarda esse espaço de criação criativa aos professores de língua portuguesa da escola.

Assim, textos considerados clássicos da literatura brasileira não são invalidados no trabalho que desenvolve na EJA. Para a professora Cecília Meireles, é muito importante que os alunos tenham acesso a essas produções.

Nesse último semestre o Juca Pirama, que é uma linguagem, que é uma cultura, que são valores de outras épocas. Como você trabalha isso? Ah, então eu vou ignorar? Eu vou trazer só aquilo que é muito do século XXI, do dia a dia? Eu acho que isso é muito importante, mas eu acho que a gente também não pode é, negar a eles esse direito de acesso, a essa tradição, entende? Então pra mim, isso é muito necessário (Cecília Meireles, entrevista realizada em 2025).

Esse trecho reflete uma preocupação pedagógica importante sobre o ensino da literatura e a formação cultural dos estudantes. A professora menciona “I-Juca Pirama”, um

poema épico escrito por Gonçalves Dias no século XIX, que retrata valores e concepções de mundo de outra época. Ela questiona como lidar com esse tipo de obra em sala de aula: “devemos simplesmente ignorá-la porque pertence a um contexto distante do século XXI? Ou devemos garantir que os alunos tenham acesso a essa tradição literária?” (Cecília Meireles, entrevista realizada em 2025).

A fala sugere uma abordagem crítica e integradora. De um lado, a docente reconhece a importância de trazer conteúdos contemporâneos e mais próximos da vivência dos estudantes. De outro, defende também o direito dos alunos a terem acesso aos textos designados como clássicos da literatura. Essa postura evidencia um esforço de articulação entre diferentes matrizes culturais e epistemológicas, contribuindo para a construção de um currículo literário mais plural e comprometido com a formação crítica dos sujeitos da EJA. Na sua perspectiva, obras “clássicas” são também uma oportunidade para que os estudantes compreendam diferentes períodos históricos, valores e modos de expressão. Calvino (1998), em “Por que ler os clássicos”, apresenta 12 critérios para definir uma obra clássica, destacando a relevância dessas leituras. Entre os aspectos essenciais, ele ressalta que os clássicos nunca cessam de transmitir significados, pois cada nova leitura traz interpretações diferentes. Além disso, essas obras carregam marcas das leituras anteriores e influenciam a cultura ao longo do tempo. Por fim, ele aponta que, apesar da familiaridade que se pode ter com um clássico por meio de referências e comentários, sua leitura direta sempre revela novidades e aspectos inesperados.

A abordagem didática da professora destaca a importância do diálogo entre aquilo que se nomeou como tradição literária e as reflexões contemporâneas sobre identidade, cultura e política, pondo em negociação vozes, epistemologias e leituras de mundo, que contribuem para o aluno compreender que todo texto literário está situado no tempo, no espaço e no contexto de relações de poder. Ao mencionar “I-Juca Pirama”, de Gonçalves Dias, o trecho evidencia como a literatura nacionalista do século XIX ajudou a construir uma determinada imagem do indígena brasileiro, a qual atendeu a interesses políticos, econômicos e culturais. No entanto, a mera familiaridade com essa tradição não é suficiente. O conhecimento literário deve ser um ponto de partida para um olhar crítico e reflexivo que permita compreender como essas representações foram historicamente construídas e de que forma influenciam as percepções atuais sobre os povos indígenas.

[...] Assim, conhecer uma tradição, entende? E daí então, como foi a proposta lá, quando ele escreveu Juca Pirama? Acho que isso é importante, mas eu acho

que só isso também não é o suficiente. Precisa haver esse diálogo, precisa entender a literatura de uma época, é, comparar com a visão que a gente tem hoje em dia, de entender como essa visão do Nacionalismo no Brasil foi se formando desde então, o que a gente tem hoje? Como essa ideia do indígena foi construída? Ela é uma ideia interessante? Será que tem outras maneiras de ver esses povos? É, como a gente deve agir hoje em dia em relação a eles? Será que eles estão certos em exigir determinados direitos que exigem? Então eu acho que a literatura tem essa, é, existe sim, você ter acesso a um conhecimento que é da nossa cultura, importante, né?, que é um conhecimento elitizado, então, eu acho que eles podem ter acesso a isso, a gente não pode negar esse acesso. Mas acho que tem que haver um diálogo, não simplesmente saber que ele existiu, só pra dizer eu conheço Goncalves Dias, só para ser citado, eu acho que para ajudar a gente a pensar nas questões sociais que a gente tem hoje em dia (Cecília Meireles, entrevista realizada em 2025).

Nesse excerto fica evidente que, por meio da leitura literária, a professora procura provocar os educandos da EJA a formularem questionamentos que contestam as versões dominantes, segundo as quais a escola cumpre um importante papel de legitimar e fazer circular entre os oprimidos modos particulares de conceber o mundo dos opressores como os únicos, os naturais e os legítimos, conforme nos permite compreender toda a teorização que Paulo Freire faz em *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2005). A professora, ao propor um olhar crítico sobre a figura do indígena na literatura canônica, como em “I-Juca Pirama”, busca instigar seus alunos a compararem a visão nacionalista do século XIX com as questões socioculturais e políticas da atualidade, promovendo um debate sobre os direitos, a identidade e a representação dos povos originários. Ela enfatiza que conhecer a tradição é importante, mas que é necessário “entender como essa visão do Nacionalismo no Brasil foi se formando desde então [...] será que tem outras maneiras de ver esses povos?” (Cecília Meireles, entrevista realizada em 2025). Tal prática dialoga com os pressupostos de Cosson (2007), ao conceber o ensino da literatura como um processo formativo contínuo, ancorado na mediação entre diferentes níveis de complexidade textual e cultural. Conforme o autor,

para tanto, é necessário que o ensino da literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento (Cosson, 2007, p. 47).

Dessa forma, o ensino literário ultrapassa uma abordagem meramente informativa ou conteudista e passa a constituir-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento do

pensamento crítico e da ampliação do horizonte cultural dos alunos. Nesse sentido, a leitura literária pode ser compreendida como um exercício que estimula o pensamento autônomo e investigativo, em sintonia com a perspectiva freireana de educação. Como afirma Freire (2021, p. 26), “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de 'curiosidade epistemológica', sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto”. A literatura, portanto, ao provocar questionamentos e favorecer múltiplas interpretações, contribui diretamente para o desenvolvimento dessa curiosidade epistemológica, essencial à construção de saberes significativos e libertadores (Freire, 2021).

Desse modo, após o estudo das obras “Ideias para Adiar o Fim do Mundo”, de Ailton Krenak, “I-Juca Pirama”, de Gonçalves Dias, e “A Carta de Pero Vaz de Caminha”, de Pero Vaz de Caminha, foram propostas duas atividades pedagógicas. A primeira consistiu na produção de uma carta – inspirada na “Carta de Pero Vaz de Caminha” –, elaborada a partir de colagens de trechos desses três textos trabalhados até então. O objetivo da atividade foi incentivar os alunos a refletirem criticamente sobre o modo como os povos indígenas vêm sendo tratados desde a invasão dos portugueses, em 1500, até os dias atuais, como pode ser observado a seguir no Quadro 3.

Quadro 3 – Projeto de Leitura e Autoria (2024) - Carta para Adiar o Fim do Mundo - elaborada coletivamente pelos alunos da EJA

(continua)

“CARTA PARA ADIAR O FIM DO MUNDO”
“Tem 500 anos que os índios estão resistindo. Estou preocupado com os brancos” (2009, p. 31). “Senhor: Posto que o Capitão-mor desta vossa frota, e assim os outros capitães escrevam a Vossa Alteza a nova do achamento desta vossa terra nova [...] (2007, p. 91). Neste dia, a horas de véspera, havemos vista de terra! Primeiramente, de um grande monte, mui alto e redondo; e doutras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos: ao monte alto o capitão pôs nome _ o Monte Pascoal, e à terra _ a Terra de Vera Cruz (2007. p. 92). A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Não fazem o menor caso de encobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto (2007, p. 95). <u>1500:</u> Estima-se que houvesse 3 milhões de habitantes no Brasil. (Refrão) “Sou Bravo, sou forte, Sou filho do norte, Meu canto de morte, Guerreiros ouvi.”

Quadro 3 – Projeto de Leitura e Autoria (2024) - Carta para Adiar o Fim do Mundo -
elaborada coletivamente pelos alunos da EJA

(conclusão)

1650:

Essa população havia se re(Refrão)

“Sou Bravo, sou forte,

Sou filho do norte,

Meu canto de morte,

Guerreiros ouvi” reduzido para cerca de 700 mil.

1992:

Demarcação da terra Yanomami em Roraima, maior território indígena do Brasil

(Refrão)

“Sou Bravo, sou forte,

Sou filho do norte,

Meu canto de morte,

Guerreiros ouvi.”

2021:

56,5% das crianças yanomami apresentam quadro de desnutrição.

(Refrão)

“Sou Bravo, sou forte,

Sou filho do norte,

Meu canto de morte,

Guerreiros ouvi.”

2023:

20.000 garimpeiros atuam na terra yanomami;

(Refrão)

“Sou Bravo, sou forte,

Sou filho do norte,

Meu canto de morte,

Guerreiros ouvi.”

Governo decreta emergência sanitária na região;

(Refrão)

“Sou Bravo, sou forte,

Sou filho do norte,

Meu canto de morte,

Guerreiros ouvi.”

Casos de malária e desnutrição graves acometem bebês e idosos.

(Refrão)

“Sou Bravo, sou forte,

Sou filho do norte,

Meu canto de morte,

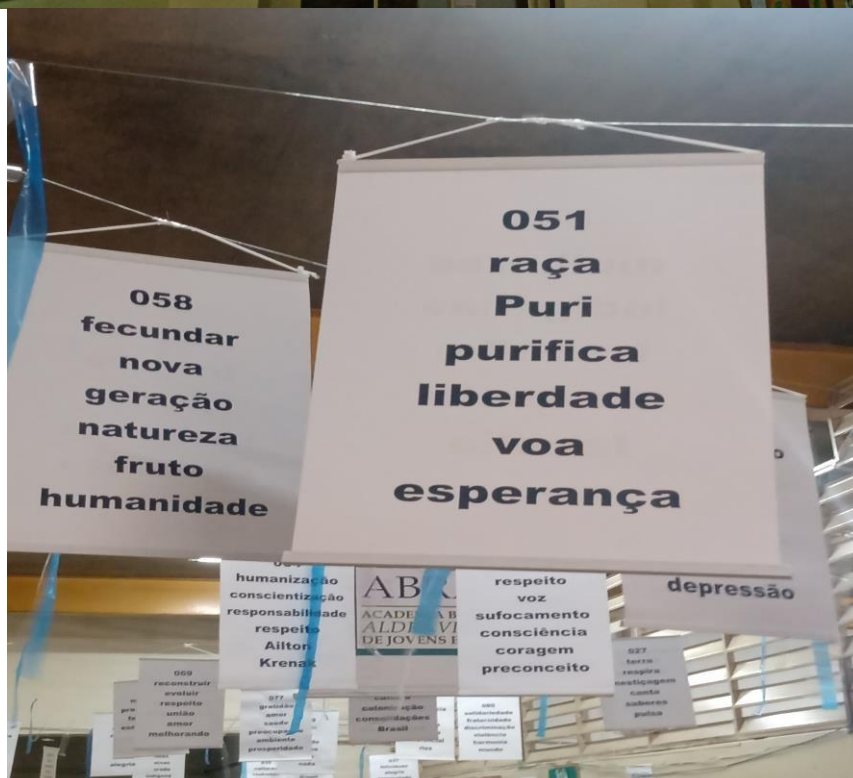
Guerreiros ouvi.”

“Nosso tempo é especialista em criar ausência: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar” (Krenak, p. 26).

Fonte: Arquivo pessoal.

A segunda atividade conduzida por Cecília Meireles envolveu a produção de Aldravias, forma poética caracterizada por versos de uma única palavra. Os alunos das fases V, VI, VII e VIII criaram suas próprias Aldravias, que, posteriormente, foram distribuídas nos espaços da escola, conforme ilustram as fotografias a seguir.

Fotografia 3 – Projeto de Leitura e Autoria (2024) - Aldravias produzidas pelos alunos da EJA



Fonte: Arquivo pessoal.

A produção de Aldravias no contexto escolar constitui-se como uma prática pedagógica significativa, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade estética, da capacidade de síntese e do pensamento crítico dos alunos. Essa proposta torna-se ainda mais potente quando associada a leituras que instigam a revisão crítica da história e da cultura, como a “Carta de Pero Vaz de Caminha”, o poema “I-Juca Pirama” e a obra “Ideias para Adiar o Fim do Mundo”. Ao confrontar os estudantes com diferentes representações sobre os povos indígenas, da visão eurocêntrica e colonizadora de Caminha, passando pelo idealismo romântico de Gonçalves Dias, até a denúncia contemporânea de Krenak sobre a devastação ambiental e a exclusão dos saberes originários, a professora busca abrir um espaço fértil para a produção poética como forma de posicionamento e reflexão crítica. Isso se dá porque a docente estimula, nesse momento, as produções autorais dos educandos, além de os instigar a assumir a função de autor e a compartilhar os sentidos particulares que produzem a partir do currículo vivido. Essa proposta dialoga diretamente com as reflexões de Britto (2015, p. 72), ao afirmar que “o prazer de ler deve vir do desenvolvimento da consciência e da capacidade de estudar, de pensar o mundo sistematicamente, de fantasiar e fabular sem simplesmente consumir a fantasia industrial”. Nesse sentido, a prática de leitura e de escrita poética, como no caso das Aldravias, ultrapassa a dimensão estética, assumindo um papel formativo, ético e político. Por isso, reforça-se a ideia de que a leitura (e seu ensino), enquanto forma de ser e estar na história, de indagá-la e de querer transformá-la, deve ser compreendida como um posicionamento político diante do mundo (Britto, 2015).

Após a conclusão das atividades propostas, no dia 26 de outubro de 2024 foi realizada, no CEM, a cerimônia de premiação do I Concurso de Aldravias. A produção poética não se restringiu apenas aos estudantes, mas contou também com a participação de professores e funcionários da escola, que contribuíram com suas próprias composições. Tal iniciativa, além de valorizar a expressão literária dos alunos, constituiu um relevante momento de afirmação cultural e afetiva no contexto escolar, por fortalecer os sentidos de pertencimento da escola e de uma cultura escolar própria do CEM, em que a dimensão artística tem grande relevância. Não é por acaso que o CEM se configura como espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações como as apresentadas no Subcapítulo 2.3 “Centro de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho: percurso histórico e singularidades na oferta polivalente em EJA”, nas quais são ofertados cursos socioculturais destinados a estudantes com idade superior a doze anos. Essas ações se materializam por meio de oficinas de violão, coral (“Musiqueiros do CEM”), teclado, dança (Grupo Encena CEM), dança de rua, teatro (“Arteiros do CEM”) e teatro braille (“Enxergar vai além de ver”), este último voltado, prioritariamente, a alunos com deficiência

visual.

Por meio da exposição das Aldravias e da entrega de prêmios, a instituição reafirmou seu compromisso com práticas pedagógicas que estimulam o protagonismo discente, a valorização da literatura e o fomento à criatividade. Conforme evidenciam as fotografias apresentadas a seguir, esse momento representou a culminância de um processo pedagógico significativo, tanto do ponto de vista formativo, quanto afetivo e sociocultural, no qual a poesia assumiu o papel de linguagem de resistência, de sensibilidade e de construção de sentidos. Tal experiência foi significativa por possibilitar aos educandos da EJA a expressão de suas subjetividades, o reconhecimento de suas vozes no espaço escolar e a ampliação de repertórios linguísticos e estéticos, ressignificando, assim, sua relação com a leitura e a escrita.

Fotografia 4 – Premiação do Projeto de Leitura e Autoria (2024) - I Concurso de Aldravias do CEM



Fonte: Arquivo pessoal.

No dia 23 de novembro de 2024, ocorreu a culminância do Projeto de Leitura e Autoria 2024, intitulado “Brasilidades: Cultura, Identidade e Expressão”, no Teatro Paschoal Carlos Magno. Na ocasião, os estudantes da professora Cecília Meireles declamaram o texto coletivo “A Carta para Adiar o Fim do Mundo”, resultado de um processo desenvolvido a partir da articulação de fragmentos das obras “Ideias para Adiar o Fim do Mundo”, de Ailton Krenak, “A Carta de Pero Vaz de Caminha” e o poema épico “I-Juca Pirama”, de Gonçalves Dias. A atividade teve como propósito fomentar um diálogo crítico entre diferentes vozes e temporalidades da literatura brasileira, permitindo aos alunos refletirem sobre a construção da identidade nacional, a resistência dos povos originários e a necessidade de repensar os rumos da humanidade. A apresentação evidenciou o engajamento dos estudantes com questões centrais da cultura brasileira, como identidade, diversidade e modos de resistência, revelando o potencial transformador da literatura quando inserida em práticas pedagógicas significativas. Nesse sentido, o crítico Candido (1972) destaca a potencialidade da literatura de afirmar a condição do ser humano como sujeito. Ao se apropriar da linguagem, o indivíduo é capaz de ultrapassar os limites do uso cotidiano da língua, criando novas possibilidades de sentido, imaginando situações nunca vivenciadas e colocando-se no lugar dos personagens, explorando, assim, as múltiplas dimensões próprias da experiência literária e de sua percepção (Dalvi; Rezende; Jover-Faleiros, 2013).

As fotografias registradas durante o evento, no qual estive presente, ilustram a riqueza e a sensibilidade das criações, revelando o protagonismo dos educandos da EJA no processo de construção do conhecimento e de valorização das brasilidades. Elas também sinalizam a diversidade dos educandos: idosos, jovens, adultos e pessoas com deficiência, ao mesmo tempo que revelam o pertencimento étnico-racial, predominantemente negro, de quem frequenta a modalidade.

Fotografia 5 – Culminância do Projeto de Leitura e Autoria (2024) - Apresentação da Carta para Adiar o Fim do Mundo, produzida e lida pelos estudantes da EJA, no Teatro Paschoal

Carlos Magno



Fonte: Arquivo pessoal.

Ocupar o espaço do teatro como protagonistas que sobem ao palco também tem um caráter formativo e político muito importante. Cabe-nos indagar sobre o quanto e como o teatro é parte das vivências sociais dos educandos no mundo: quantas vezes os educandos da EJA adentram o teatro? Quantas vezes são eles os protagonistas e autores da cena? Quantas vezes eles mesmos, seus familiares, amigos, afetos e, inclusive, aqueles que interditam seus direitos os viram nesse lugar de protagonismo – e não no lugar de quem serve, no lugar do invisibilizado e do silenciado? Apresentar a carta no teatro também é currículo, intencionado em produzir sentidos que enfrentam as estruturas excludentes que historicamente marginalizam esses sujeitos, subvertem os papéis sociais preestabelecidos e afirmam sua presença no espaço público como legítima, criativa e transformadora.

Para além das atividades desenvolvidas no Projeto de Leitura e Autoria, observa-se, nas práticas pedagógicas da professora Cecília Meireles, um investimento intencional na valorização da literatura afro-brasileira como ferramenta de formação crítica e afirmação identitária. Esse comprometimento se manifesta, sobretudo, na escolha de obras de autoras como Conceição Evaristo e Maya Angelou, cuja escrita articula vivências marcadas pelo racismo, pela resistência e pela valorização da ancestralidade negra. Um dos textos já trabalhados em sala foi o poema “Eu Sei Por Que o Pássaro Canta na Gaiola”, de Angelou, que aborda temas como liberdade, opressão e resistência, promovendo reflexões profundas acerca da condição da mulher negra.

Em um Projeto de Leitura e Autoria anterior, também foi desenvolvido um trabalho com a obra “Essência: Menina-Mulher-Preta”, de Ana Torquato, cuja narrativa ressalta a potência da identidade negra feminina desde a infância até a fase adulta. Conforme aponta a professora Cecília Meireles, a seleção do repertório literário está diretamente vinculada ao perfil sociocultural dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos no CEM, destacando-se, nesse contexto, a expressiva presença de mulheres negras. Tal perspectiva pode ser observada em sua fala, a seguir:

então nós temos aqui idosos, nós temos muitas mulheres negras, nós temos, é, pessoas muito simples, que muitas vezes são vítimas de preconceitos, discriminações de várias formas. Uns dos Projetos de leitura que eu mais gostei, foi esse do *Essência*, desse livro da Ana Torquato, porque assim, primeiro, a linguagem muito simples, muito acessível, e as histórias muito comoventes. E elas falam, na minha infância foi assim. Esse fato aconteceu comigo. Então assim, a identificação é total, e elas gostam muito. Eles gostaram demais, acho que foi um dos melhores Projetos que a gente teve aqui, em função muito dessa temática que eu acho que é muito próxima realmente deles (Cecília Meireles, entrevista realizada em 2025).

A literatura afro-brasileira, nesse contexto, desempenha um papel fundamental ao possibilitar o reconhecimento de experiências, memórias e subjetividades historicamente silenciadas. Ela contribui para o fortalecimento da autoestima, da resistência, da consciência crítica e da valorização das identidades negras, além de promover um currículo mais significativo, inclusivo e representativo das diversas vozes que compõem a sociedade brasileira. A fala da professora Cecília Meireles evidencia como a escolha da obra “Essência”, de Ana Torquato, potencializou processos de identificação por parte das educandas, sobretudo mulheres negras, que puderam se reconhecer nas narrativas apresentadas, evocando lembranças da infância e experiências marcadas por desigualdades sociais e discriminações. Esse processo de reconhecimento e pertencimento torna-se elemento central para o engajamento dos estudantes com a leitura literária, revelando o poder da literatura enquanto prática pedagógica sensível às especificidades do público da EJA e comprometida com a justiça social. Essa proposta de seleção curricular dialoga com as reflexões de Sacristán (2017, p. 179), ao afirmar que “o papel ativo na formulação do currículo para um grupo determinado de alunos é inerente à sua função educativa, na medida em que têm de atender às necessidades dos alunos, analisando que valores culturais são os mais interessantes e libertadores para eles”.

A citação de Sacristán (2017) evidencia a dimensão política e ética da ação docente no processo de construção curricular, especialmente quando voltada a públicos específicos, como os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Ao afirmar que o papel ativo na formulação do currículo é inerente à função educativa, o autor destaca que não se trata apenas de aplicar conteúdos prescritos, mas de analisar criticamente quais valores culturais, conhecimentos e experiências devem ser mobilizados no contexto escolar, a fim de atender às necessidades concretas dos educandos. Essa postura exige sensibilidade do professor para compreender as realidades sociais, culturais e históricas dos sujeitos com os quais trabalha, bem como a responsabilidade de promover práticas que contribuam para sua emancipação e formação crítica.

Outro ponto relevante a ser destacado diz respeito aos desafios enfrentados pela professora Cecília Meireles no ensino de literatura na Educação de Jovens e Adultos. A docente aponta diversas dificuldades, sendo a evasão escolar uma das mais recorrentes. Muitos alunos se ausentam das aulas devido a problemas de saúde, o que compromete significativamente a frequência e a continuidade do processo de aprendizagem. Além disso, há estudantes que assumem responsabilidades familiares, como o cuidado com os netos, para que seus filhos ou filhas possam trabalhar, o que também interfere na assiduidade.

Outro desafio a ser apontado refere-se ao baixo nível de letramento: alguns alunos ainda

não foram alfabetizados, o que exige práticas pedagógicas adaptadas e sensíveis a essa realidade. Dessa forma, os educandos que ingressam no Centro de Educação de Jovens e Adultos sem o domínio da leitura e da escrita são encaminhados ao laboratório de aprendizagem, o qual oferece suporte pedagógico individualizado aos estudantes em processo de alfabetização e letramento, funcionando no mesmo turno das aulas regulares. Esse espaço constitui uma importante estratégia de intervenção didático-pedagógica, voltada para o atendimento às necessidades específicas desses sujeitos, contribuindo para a superação das dificuldades iniciais no processo de letramento e para o desenvolvimento progressivo da autonomia no aprendizado.

Além disso, nas entrevistas com os três educadores que participaram da pesquisa, destacam-se os desafios que a presença de estudantes com deficiência impõe para o processo de modelagem do currículo. O tempo todo, os educadores são desafiados a elaborar atividades específicas, capazes de atender, de forma significativa, às suas necessidades. Para tal, o CEM conta com uma Sala de Recursos Multifuncionais, na qual atuam duas professoras responsáveis pelo AEE, oferecendo suporte tanto aos docentes, quanto aos discentes com deficiência. Diante desse contexto, evidencia-se a complexidade do trabalho docente na EJA, que demanda condições objetivas, que passam pela existência de espaços e recursos adequados para o atendimento de um público marcado pelas diferenças e pelas formações específicas em domínios não contemplados pela formação inicial e, muitas vezes, nem mesmo pela continuada. Soma a isso a necessidade de um planejamento sensível a essas questões e de um compromisso com uma educação verdadeiramente acessível e emancipadora.

No que se refere à avaliação, a professora Cecília Meireles enfatiza que esta não assume um caráter quantitativo, tampouco envolve a aplicação de provas, uma vez que não considera essa prática necessária em seu contexto. Por atuar com uma turma reduzida, ela conhece bem cada um de seus estudantes, o que lhe permite acompanhar de forma mais processual o desenvolvimento individual de cada educando por meio da observação dos cadernos, da produção escrita, da leitura, da participação em sala e da frequência. Destarte, se de um lado, a flutuação da presença impõe limites, de outro, o fato de as turmas serem geralmente pequenas favorece que haja um acompanhamento, de fato, mais individualizado, atentando para os processos vividos por cada um, sensível aos tempos de aprendizagem particulares de cada educando.

Dessa forma, a avaliação ocorre de maneira contínua e processual. São mobilizadas atividades de interpretação de texto e, eventualmente, propostas de produção textual. Trata-se, portanto, de uma avaliação diagnóstica e formativa, inscrita em uma normatividade específica

para a realidade da EJA. A atribuição da notação não é um fim que determina a prática; as intencionalidades têm a ver com a busca de identificar se os alunos estão acompanhando os conteúdos propostos e, quando necessário, retomar determinados temas. O excerto apresentado a seguir, destacado da entrevista de Cecília Meireles, sugere que não há, nesse processo, uma preocupação central com a atribuição de notas, mas sim com a aprendizagem efetiva e com o acompanhamento do percurso de cada educando.

A avaliação que eu faço nunca é uma avaliação quantitativa, entendeu? De dar nota, não. Inclusive eu não dou prova. Ah, hoje a gente vai ter prova e vale tanto, não é assim que funciona. Porque eles ficam nervosos, houve uma época que eles passavam até mal, se falasse que ia fazer prova. [...] Você viu que eu tenho turmas muito pequenas, então eu conheço um por um ali. Então eu acompanho os cadernos, a escrita, a leitura, a participação, a frequência. Eu avalio dessa maneira, conversando mesmo com eles. Quando eu apresento um conteúdo literário ou não, eu vejo o engajamento deles. Então, uma avaliação muito cotidiana, muito do dia a dia mesmo, diagnóstica, pra ver se o aluno está acompanhando, se não está, se eu preciso voltar naquele tema, se eu posso passar mais rápido. Mas não tenho essa preocupação de dar uma nota, não (Cecília Meireles, entrevista realizada em 2025).

A fala da professora evidencia uma concepção de avaliação alinhada aos princípios da EJA, pautada na escuta sensível e no acompanhamento constante dos estudantes. Conforme dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000, p. 35-36), para que o direito à educação se efetive, é necessário “propiciar a avaliação contínua, identificar insuficiências, carências, aproveitar outras formas de socialização e buscar meios pedagógicos de superação dos problemas”. Essa visão reforça a rejeição das práticas avaliativas tradicionais, que reforçam hierarquizações, classificações e aprofundam os sentidos de autodesvalia tão acentuados em grande parte dos educandos da modalidade. Por se recusar a operar com a aplicação de provas e a atribuição de notas, Cecília Meireles reconfigura esse elemento tão central do processo educativo, cuja finalidade envolve inclusive atestar se o estudante tem condições de progredir para outra etapa de escolarização. Isso é possível, porque a EJA é um território menos controlado em comparação com o ensino dito regular. Ela adota uma abordagem diagnóstica, cotidiana e formativa, centrada no processo de aprendizagem, e não em resultados quantitativos. Seu olhar atento, possibilitado pelo trabalho com turmas reduzidas, permite acompanhar de forma individualizada o desempenho de cada educando por meio da observação da escrita, da leitura, da participação e da frequência. Essa prática avaliativa, mediada pelo diálogo e pela compreensão das necessidades reais dos alunos, revela um compromisso com uma educação humanizada, que respeita os ritmos e as trajetórias de vida

dos sujeitos da EJA, priorizando o engajamento, o acolhimento e a efetiva construção do conhecimento. Como destaca Arroyo (2013, p. 32), trata-se de “práticas docentes que alargam concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências”, transcendendo as fronteiras do currículo prescrito e colocando em disputa outros modos de avaliar, ensinar e aprender.

Dessa forma, observa-se que, embora a Rede Municipal de Ensino disponha de um Referencial Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (Juiz de Fora, 2021), o qual atribui maior ênfase às práticas de oralidade e escrita, em detrimento da leitura de textos literários, a professora em questão exerce sua autonomia pedagógica de maneira ativa e reflexiva. Longe de se restringir às diretrizes desse documento oficial, ela assume uma postura propositiva, valorizando a leitura literária e conferindo centralidade à sua prática docente. Tal atuação, pautada em escolhas conscientes, corrobora a compreensão de que o currículo não se constitui como um conjunto fixo e prescritivo de conteúdos, mas se efetiva nas práticas cotidianas do professor, sendo constantemente (re)construído no exercício pedagógico. Essa perspectiva dialoga com a reflexão de Sacristán (2017, p 180):

se uma margem de autonomia no professor é inevitável e também convém desenvolvê-la e prepará-la para o seu melhor uso, de acordo com uma visão emancipatória da profissionalização docente, então as concepções dos professores adquirem um papel de primeira importância na modelação dos conteúdos e, em geral, todas aquelas perspectivas profissionais que se liguem mais diretamente com as decisões que o professor toma quando realiza uma prática [...].

A prática da professora, ao reinterpretar e ressignificar o currículo a partir das necessidades concretas de seus alunos e de sua visão epistemológica, reafirma seu papel como docente que atribui novos sentidos à sua prática pedagógica, promovendo uma educação mais significativa, crítica e libertadora.

4.2 LEITURA LITERÁRIA E FRUIÇÃO ESTÉTICA: CAMINHOS PARA A REFLEXÃO CRÍTICA POR MEIO DOS ELEMENTOS DA NARRATIVA

Apresenta-se, neste subcapítulo, a trajetória do professor João Guimarães Rosa, atuante nos anos finais do Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. No turno da tarde, o docente leciona para turmas das Fases VII/VIII, de caráter bisseriado, correspondentes ao 8º e 9º anos, organizadas em regime semestral e compostas por estudantes

com idades entre 17 e 20 anos. No período noturno, o docente ministra aulas para as Fases V/VI, equivalentes ao 6º e 7º anos, estruturadas em regime anual, cujos alunos são idosos, com faixa etária entre 50 e 75 anos.

Segundo o relato de João, sua experiência profissional inclui atuação no Ensino Médio e Ensino Fundamental regulares, bem como em instituições de ensino superior privadas. Tais vivências contribuíram significativamente para sua formação técnica e humana.

Entretanto, é na Educação de Jovens e Adultos que ele afirma ter se redescoberto enquanto educador. De acordo com seu relato, a experiência com essa modalidade de ensino não apenas contribuiu para seu aprimoramento profissional, tornando-o um docente mais preparado, como também promoveu seu crescimento pessoal, tornando-o mais paciente e sensível às múltiplas realidades que atravessam a trajetória dos sujeitos da EJA. Para ele, os alunos dessa modalidade carregam consigo histórias marcadas por privações e negações ao longo da vida, o que exige do professor um olhar atento, empático e acolhedor, como evidencia em seu depoimento:

você vai se redescobrando e se refazendo. Eu sinto uma coisa, eu sou professor há quase 40 anos. Em 1987 foi minha primeira escola, quase quarenta anos. E nos últimos cinco, seis anos trabalhando com a EJA, eu me redescobri enquanto professor. Trabalhar no ensino médio, no ensino fundamental, faculdades particulares, etc., me deu muita experiência técnica, obviamente experiência humana. Mas o aluno público e principalmente o aluno de EJA, você marca um fazer que possibilita a ele uma mudança social, uma mudança que lhe enquadre na sociedade. Isso para quem é professor e acredita que a educação é antes de tudo uma possibilidade de crescimento humano, é tudo né? Então, na EJA você realmente se descobre professor. [...] Hoje eu sou muito mais paciente, hoje eu sou muito mais solidário, e quem me ensinou isso foram eles, o contato com eles. A gente cresce. [...] O aluno da EJA é basicamente o aluno que sofreu muita privação, o aluno que tem grandes dificuldades, não só dificuldades na questão escolar, na questão pessoal, na questão psicológica, é um aluno sofrido. Ele já teve muitos não's pela frente, um deles é a escola [...] (João Guimarães Rosa, entrevista realizada em 2025).

O relato do professor João revela uma compreensão sensível da EJA como espaço de reconstrução mútua, do sujeito que aprende e do sujeito que ensina. Ao reconhecer as marcas de exclusão vividas pelos educandos, ele também reposiciona sua própria prática, incorporando valores como a paciência, a solidariedade e a escuta. Essa experiência vivida dialoga diretamente com a reflexão proposta por Arroyo (2014, p. 12), ao afirmar que:

ao se afirmar presentes como sujeitos políticos, sociais, exigem o recontar

dessa história pedagógica que os segregou como sujeitos e os relegou a meros objetos, destinatários das pedagogias hegemônicas. Exigem que sua história seja reconhecida, ou melhor, que as narrativas da história oficial das teorias pedagógicas seja outra.

Assim, o espaço da EJA torna-se não apenas um local de ensino, mas um ambiente de reconhecimento e reexistência (reinventar-se, afirmar sua identidade, recriar modos de vida, de ser e de estar no mundo, mesmo diante da opressão), em que histórias de vida silenciadas interpelam as pedagogias tradicionais e convocam o professor a (re)significar seu papel frente a educandos que reivindicam, com sua presença, novas narrativas educacionais.

Nesse contexto, a atuação do professor João no Projeto de Leitura e Autoria 2024 – “Brasilidades: Cultura, Identidade e Expressão” constitui uma resposta concreta à interpelação pedagógica promovida pelos educandos da EJA. Ao trabalhar com a obra “Ideias para Adiar o Fim do Mundo”, de Ailton Krenak, o docente deparou-se com as dificuldades dos alunos das fases V e VI em compreender a linguagem do texto, o que não o levou à desistência da proposta, mas sim a uma ressignificação de sua prática, como pode ser observado em seu relato:

[...] E no Projeto de Leitura e Autoria estava para trabalhar um livro que permite uma visão dos povos originários sobre a realidade que é o “Ideias para Adiar o Fim do Mundo”, do Krenak. Muito bom o livro. Mas é um livro que para eles ficou pesado, porque exigia um vocabulário mais elaborado, aí o que eu fiz, eu peguei outros livros, principalmente de lendas indígenas, e em cima disso eu fui dialogando com o outro livro. Aí foi uma maneira da gente trabalhar. Aí foi reconstruindo o texto, reelaborando o texto, trabalhando principalmente aspectos do vocabulário, foi bem mais produtivo do que se eu tivesse ficado agarrado às questões que planejei antes. Então, o planejamento ele é reelaborado a todo momento, isso depende muito de como a turma vai caminhando, né? [...] Então o planejamento é adaptado a todo momento. [...] Porque tem o currículo específico da Prefeitura, tem as questões próprias da BNCC, tem o currículo do Estado, e tem o da escola. E em cima dessas diretrizes a gente monta o planejamento, mas como eu te falei, ele é refeito e reelaborado. Isso aqui não estava, ou seja, os livros de lendas, mitos, era o livro do Krenak e ponto. Só que, opa, não dá, então vamos estabelecer caminhos possíveis, aí eu utilizei esses dois aqui (João Guimarães Rosa, entrevista realizada em 2025).

A fala de João é incisiva em reconhecer os diversos âmbitos que participam da produção curricular, dando grande centralidade aos âmbitos que Sacristán (2017) nomeia como o âmbito político-administrativo – principais protagonistas na produção das referências curriculares do município, da BNCC, do Currículo Referência de Minas – e o âmbito prático pedagógico, que na compreensão do professor, participa da construção curricular, mais do que isso, é nesse

contexto, que o trabalho complexo de organizar a experiência educativa é permanentemente indagado.

Assim como Guimarães Rosa, Cassab (2023), ao interpelar professoras de Ciências da rede municipal de Juiz de Fora acerca de como constroem currículos dedicados à educação científica na EJA, assinala o quanto as interações que se instituem no cotidiano das aulas são determinantes no modo como organizam o currículo. O currículo é modelado mediante o conhecimento que vai sendo produzido acerca da turma e de seus alunos, o que exige aprender a ouvi-los e experimentar formas didáticas diversas de abordar os conhecimentos selecionados. Para Freire (2011), a leitura da classe é um texto a ser decifrado, a ser compreendido. Atuar na EJA pode ser uma experiência profissional que contribui para que o professor reconheça essa tarefa como central na modelagem do currículo. É interessante notar que, apesar de tantos anos de experiência profissional na docência, é durante o tempo dedicado à EJA e a partir do que aprende com seus alunos que o educador passa a se relacionar com o currículo, mais atento a reconhecer e respeitar os tempos e os modos diversos de aprendizagem dos educandos.

Em um movimento sensível e coerente com os princípios de escuta e acolhimento anteriormente descritos, João Guimarães Rosa ampliou o repertório literário, incorporando as obras “Os Deuses da Luz – Contos e Lendas da América Latina” e “As Fabulosas Fábulas de Iauaretê”, de Kaká Werá Jecupé, para serem trabalhadas com os educandos das fases V/VI (6º e 7º anos) e das fases VII/VIII (8º e 9º anos). Ambas as obras, ao abordarem mitos e saberes dos povos originários, contribuem para o reconhecimento e a valorização de identidades historicamente marginalizadas, inclusive porque são textos que o educador considera mais adequados para motivar, atrair e promover o entendimento dos educandos na etapa de desenvolvimento em que se encontram. A opção pedagógica adotada por João está em consonância com a concepção de Britto (2015, p. 137):

sem direito à escolha e sem interesse pelo que se lhe apresenta o jovem – insistem – não se faz leitor! Daí que, para que as pessoas se tornem leitoras, é preciso oferecer- lhes textos de seu interesse escritos numa linguagem que agrade e atraia, que faça com que a pessoa entenda logo o assunto e queira continuar lendo, gostando de ler.

Ao reorganizar sua prática com base nas necessidades concretas das turmas, o educador ressignifica o espaço escolar, convertendo-o em um lugar de reexistência, no qual o currículo emerge em diálogo com as experiências e demandas dos educandos. Essa perspectiva dialoga com os pressupostos freireanos, segundo os quais o processo educativo deve ser

pautado pela horizontalidade das relações e pela valorização da experiência do outro. Como afirma Freire (2005, p. 79),

desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Nesse contexto, a prática pedagógica do professor João configura-se como uma ruptura com métodos tradicionais e autoritários de ensino, revelando um fazer docente fundamentado na construção coletiva do conhecimento e no compromisso com uma educação significativa para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, o professor se distancia de uma concepção tecnicista de currículo ao assumir-se como docente ativo na construção do conhecimento, o que está em consonância com as reflexões de Goodson (2022), para quem o docente não deve ser visto como mero executor de prescrições externas, mas como um intelectual comprometido com a reconstrução do currículo a partir de sua experiência, de sua prática e da historicidade dos sujeitos com os quais atua.

Ao adaptar o material didático e reelaborar continuamente o planejamento, o professor João reafirma seu papel como mediador crítico do conhecimento, exercendo uma prática pedagógica que vai além do cumprimento das diretrizes oficiais, buscando construir uma educação contextualizada, significativa e comprometida com a realidade dos estudantes da EJA. Essa atitude tem respaldo nas ideias de Sacristán (2017, p. 178), ao apontar que

os papéis possíveis e previsíveis do professor frente ao desenvolvimento de um currículo estabelecido ou frente à implementação de uma inovação podem se localizar teoricamente numa linha contínua que vai desde o papel passivo de mero executor até o de um profissional crítico que utiliza o conhecimento e sua autonomia para propor soluções originais frente a cada situação educativa.

Assim sendo, o professor João, ao agir como mediador crítico do conhecimento, assume uma postura ativa na construção de experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas, especialmente voltadas às necessidades dos estudantes da EJA. A sua prática se insere no polo da docência transformadora, que reconhece o currículo como um espaço de disputa, intervenção, diálogo e compromisso social.

Nesse horizonte formativo, a linguagem ocupa um lugar central, e o ensino da Língua

Portuguesa adquire novos sentidos quando vinculado à experiência estética e ao prazer da leitura. Como afirma o professor João Guimarães Rosa (entrevista realizada em 2025), “não se trabalha Língua Portuguesa sem ter por base o trabalho com a literatura”. A literatura, segundo ele, é fruição; deve despertar prazer e encantamento, sendo, portanto, indispensável no processo de letramento dos educandos da EJA, como pode ser observado em seu depoimento:

o que interessa é possibilitar a eles uma reflexão. A literatura, ela obviamente não tem finalidade prática, ela está ali como função estética, mas não custa nada também utilizá-la para permitir a eles uma viagemzinha para além da existência. Literatura é fruição, tem que dar prazer, tem que dar gosto, e se possível, como a gente faz aqui, ensinar alguma coisa, refletir, filosofar. Sai cada reflexão do caramba, como que essa senhora fez, etc. Tem coisas muito boas aí que eles produzem em cima disso. Então, o aspecto estético da literatura tem que ser levado em conta, etc. É evidente, tem que ser belo, gostoso, tem que ser bonito. Mas a gente utiliza também para entrar com o aspecto linguístico, como por exemplo, o domínio de determinadas estruturas e gêneros, como a fábula, como as lendas e com isso fazer uma reflexão sobre a tipologia narrativa, conhecer os elementos e etc. Então a literatura, ela funciona nisso. Ela é o cerne do nosso estudo, não se trabalha língua portuguesa sem ter por base o trabalho com a literatura (João Guimarães Rosa, entrevista realizada em 2025).

A fala do professor João Guimarães Rosa revela uma compreensão profunda sobre o papel formativo da literatura no ensino da Língua Portuguesa, especialmente no contexto da EJA. Ao afirmar que “literatura é fruição, tem que dar prazer”, o docente destaca a dimensão estética do texto literário como elemento central da experiência leitora, alinhando-se à concepção de que a literatura deve provocar encantamento, emoção e reflexão. Longe de ser um ato utilitário ou puramente funcional, ler literatura é mergulhar em mundos possíveis, vivenciar outras perspectivas e ampliar a compreensão de si e do outro. A fruição, nesse contexto, é uma vivência que ultrapassa os limites da escola e do currículo prescrito, sendo essencial para a formação humana e cultural dos sujeitos. Nesse sentido, dialoga com pensamento de Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013, p. 80), ao apontarem que

a leitura dos textos literários, na escola, deve ser guiada pelo professor com segurança, mas com delicadeza e com discrição, de modo que o aluno seja efetivamente um leitor com identidade própria, isto é, um leitor que leia com sua memória, sua imaginação, sua experiência vital, suas expectativas e seus conhecimentos linguísticos e literários. É necessário que as emoções e os afetos – a alegria, a tristeza, a angústia, a piedade, a indignação, a revolta... - , fundamentais nos jovens, nos adolescentes e nas crianças, não sejam asfixiadas ou esterilizadas no ato de leitura por matrizes ou grades de leitura ou por modelos analítico- interpretativos de aplicação mecânica. Nessa perspectiva, as emoções e os afetos são indissociáveis do conhecimento do

mundo, da vida e de si próprio que o texto literário possibilita e ajuda a desenvolver no leitor. As opiniões, as crenças e os valores do leitor são interpelados pelo texto literário – e vice-versa.

Dessa forma, a literatura, quando trabalhada com mediação sensível e abertura à subjetividade dos estudantes, torna-se um potente instrumento de formação plena. No contexto da EJA, essa abordagem ganha ainda mais relevância, pois os sujeitos trazem consigo trajetórias de vida marcadas por rupturas escolares, experiências sociais diversas e múltiplas leituras do mundo. A prática do professor, ao reconhecer a importância da fruição e da experiência estética, contribui para a valorização das vivências dos educandos, promovendo o desenvolvimento de uma leitura que é, ao mesmo tempo, afetiva e crítica. Assim, o ensino da literatura deixa de ser um espaço de reprodução de interpretações prontas e passa a ser um território de escuta, diálogo e reconstrução de sentidos. Como destacam Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), é preciso permitir que os leitores se envolvam emocionalmente com o texto e sejam provocados a refletir a partir de seus próprios referenciais, criando um espaço em que a literatura possa interpelar suas crenças e valores, e, ao mesmo tempo, ser transformada por eles. Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica que compreende a leitura como experiência viva, que acolhe a subjetividade dos leitores e potencializa seu protagonismo na construção de significados. Essa concepção de leitura como experiência viva, que valoriza a subjetividade e o repertório dos leitores, encontra respaldo no pensamento de Freire (2011, p. 41), ao afirmar que:

desde o começo, na prática democrática e crítica, a leitura de mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. O comando da leitura da palavra e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador.

Nessa perspectiva, observa-se que o trabalho com a literatura na EJA ganha uma dimensão ainda mais potente quando se relaciona com o cotidiano dos estudantes. É o que revela a prática do professor João ao trabalhar o texto “A Lenda da Mandioca”, retirado do livro “Os Deuses da Luz – Contos e Lendas da América Latina”. Durante as discussões em sala sobre o texto, a aluna Dona Maria, de 75 anos, que sempre comeu e adora mandioca, expressou grande encantamento ao descobrir, por meio da narrativa, que a mandioca era um alimento de origem indígena. Esse momento, conforme relata o professor, despertou interesse, prazer e curiosidade, promovendo uma aprendizagem significativa.

É muito interessante quando eu estava trabalhando este aqui, o primeiro deles é a lenda da mandioca. Quem fez o trabalho específico desse foi a Dona Maria, ela tem 75 anos, e ela sempre comeu mandioca [Risos], e ela ficou tão maravilhada de ver que isso era um alimento que veio dos índios, que os índios tinham uma história bonita pra explicar essa origem. E agora ela come mandioca [Risos] pensando nisso, ou seja, como isso é bonito, como isso é um alimento que tem história, não é a toa que tem raiz, e tem raízes que marcam a nossa identidade (João Guimarães Rosa, entrevista realizada em 2025).

Pinheiro, Pedersoli e Felix (2024) no debate que fazem em torno das premissas sobre o que seja o trabalho com a literatura na escola, destacam a relevância de a leitura literária ser marcada por forma de leitura que tem relação também com o inesperado – um campo aberto de promoção de sensações engajadas com a promoção do desejo, que favorece o envolvimento com a história, que toca, transforma e permite um encontro inesperado, permeado pelo imaginário e pela criatividade. O contato com o texto literário e a ampliação de cultura que ele provoca tocam em dimensões não esperadas na educanda em particular. Trata-se de um movimento que cativa não apenas D. Maria, mas também seu professor, que relata a experiência educativa em meio a risos, evocando termos como “ela ficou tão maravilhada”, “como isso é bonito”. Trabalhar com a boniteza do texto literário e o campo do aberto de significação que faculty é, portanto, uma experiência significativa e humanizadora para todos os envolvidos. Algo que tem um valor ainda mais profundo diante das histórias de privação ao acesso à literatura, que caracterizam as relações dos educandos da EJA com os livros. É fundamental observar que, conforme assinala a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” (Instituto Pró-Livro, 2024), mais da metade dos brasileiros (53%) não leem livros. Além disso, quanto mais elevadas a escolaridade e a renda, maior é a prática de leitura de livros, sendo também mais frequente entre os que ainda estão na condição de estudantes, especialmente ao lerem livros recomendados pela escola, sejam didáticos ou literários. Sabemos que, se o recorte do perfil examinado no estudo focasse em nossos educandos, a porcentagem seria ainda mais criminosa.

Em paralelo, é igualmente relevante destacar que, segundo análises produzidas a partir do censo escolar de 2023, na soma de todas as redes de ensino, apenas 52% das escolas brasileiras possuem biblioteca ou sala de leitura (Miranda; Braga; Cavalcanti, 2022). Equipamentos presentes no CEM. Contudo, ainda como adverte Miranda, Braga e Cavalcanti (2022), a simples presença de recursos escolares não garante o aprendizado, pois depende também do trabalho pedagógico realizado nesses locais e das condições de uso desses recursos. Por outro lado, o estudo conduzido aponta que os espaços de leitura têm um impacto maior em escolas de nível socioeconômico mais baixo, onde a disponibilidade de recursos escolares,

combinada com seu uso apropriado, resulta em benefícios significativos para o aprendizado dos alunos.

Desse modo, o trabalho que o professor desenvolve tem uma grande importância, já que:

trazer a literatura para a escola, espaço tão sonhado por eles ao longo da vida, implica em democratizar também o acesso à cultura, à possibilidade de imersão no imaginário e de novos olhares para questões sociais, afinal, literatura é também ampliação de conhecimento de mundo (Pinheiro; Pedersoli; Felix, 2024, p. 4).

Dando continuidade a uma proposta pedagógica que valoriza a fruição estética da literatura, articulada à reflexão crítica e ao desenvolvimento de competências linguísticas, o professor João relata sua experiência de trabalho com os textos “A Lenda da Mandioca” e “O Boto e o Pirarucu”, ambos pertencentes à obra “Os Deuses da Luz – Contos e Lendas da América Latina”, bem como com o livro “As Fabulosas Fábulas de Iauaretê”, de Kaká Werá Jecupé." Inicialmente, com cada um desses textos, propôs aos estudantes uma leitura silenciosa, seguida de uma leitura compreensiva em voz alta, criando espaço para a reflexão coletiva sobre a narrativa e seus significados. Na sequência, conduziu uma conversa com a turma acerca da estrutura do texto, evidenciando sua intenção de utilizar a literatura não apenas como instrumento de fruição e encantamento, mas também como recurso para o estudo dos elementos da narrativa e questões linguísticas, como aponta em seu relato:

basicamente, eu utilizo o livro e a gente faz a leitura. Eles fazem a leitura silenciosa, uma leitura compreensiva e depois a gente conversa sobre a estrutura do texto. Porque eu utilizo muito as questões literárias para gente não só obviamente fazer a fruição do texto, mas também para fazer um estudo dos elementos da narrativa. Para fazer um estudo de aspectos linguísticos que ali sejam relevantes, mas o instrumento é o livro [...]. Ai obviamente faz o levantamento das questões linguísticas, basicamente de vocabulário que eles não dominam, aí a gente abre o debate, dentro do debate a gente procura verificar pontos que não ficaram claros na estrutura do texto, no caso de uma narrativa, de um levantamento das personagens, levantamento dos momentos do enredo, e o momento do clímax, olha como a situação inicial perdura ou não. Olha como o conflito é resolvido, como a tensão dramática é construída. Vamos tentando descortinar também aspectos da estrutura do texto, né? [...] (João Guimarães Rosa, entrevista realizada em 2025).

Autores engajados com a leitura literária na EJA (Cosson, 2007; Kleiman, 1999, 2002; Lajolo, 2011; Pinheiro; Pedersoli; Felix, 2024; Zilberman, 2008) são categóricos em afirmar que um bom livro pode perder seu valor se a mediação realizada pelos educadores não for

adequada e qualificada, levando em conta as particularidades do texto literário e das pessoas envolvidas no processo de interação com a obra. Nota-se, no excerto sobredito, uma série de cuidados que organizam a prática curricular. Inicialmente, o docente estimula e promove uma relação pessoal com o texto, uma intimidade individual com a leitura e com o processo de sua significação, para, em seguida, trabalhar coletivamente e de modo orientado com os elementos que seleciona como importantes de serem apropriados pela turma.

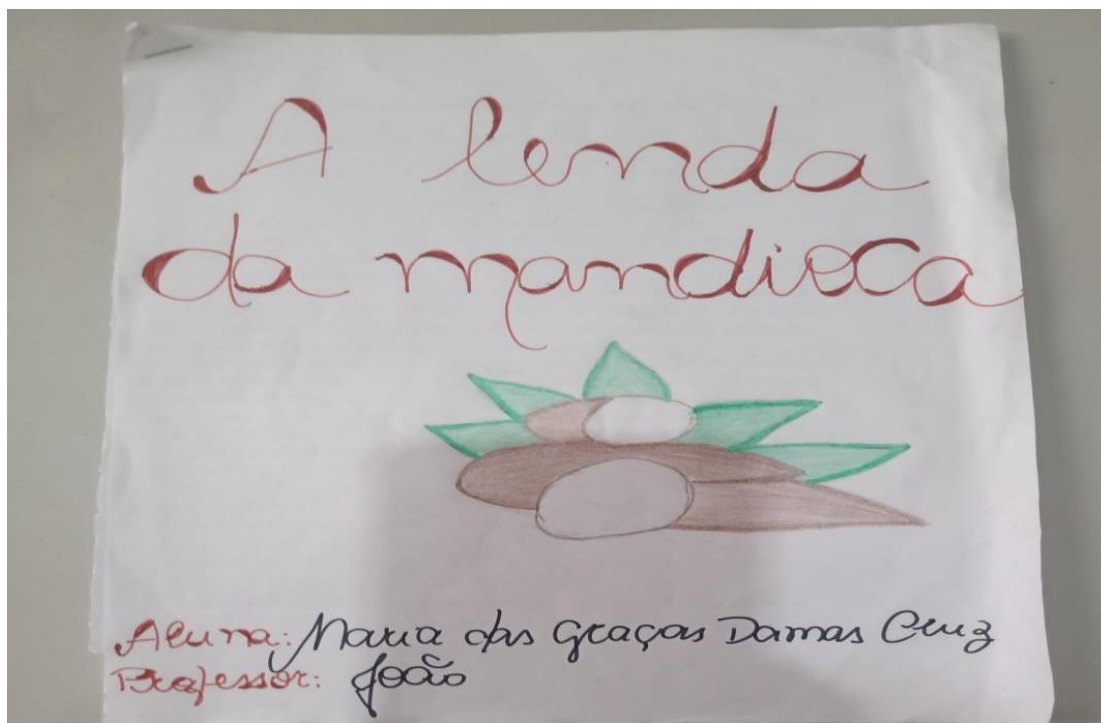
A proposta de trabalho com a literatura evidenciou a intenção de explorá-la não apenas como fonte de fruição estética e encantamento, mas também como instrumento pedagógico para o estudo dos elementos constitutivos da estrutura narrativa e dos aspectos linguísticos do texto. A atividade desenvolvida a partir dos textos “A Lenda da Mandioca” e “O Boto e o Pirarucu”, retirados do livro “Os Deuses da Luz – Contos e Lendas da América Latina” teve como foco os gêneros textuais conto e lenda, enquanto a obra “As Fabulosas Fábulas de Iauaretê” centrou-se no gênero fábula, possibilitando aos alunos o contato com narrativas curtas, caracterizadas por uma estrutura própria e por uma linguagem significativa.

Durante o trabalho, foram abordados elementos essenciais da narrativa, personagens, tipos de narrador, espaço e tempo em que se desenvolve a trama, enredo, clímax, personagens, além de questões de interpretação que favoreceram o desenvolvimento da compreensão leitora. Também foi proposto um exercício de resumo da história, com o objetivo de estimular a capacidade de síntese e a identificação dos principais acontecimentos da narrativa. Nota-se, portanto, que, ao lado de uma leitura literária como prática de fruição, de apreciação estética e de imersão no universo imaginário, o professor também define como objetivos que orientam o uso do texto literário com os educandos dimensões relacionadas ao ensino de português, com seleção de obras para frequentar os currículos escolares. Isto é, está engajado na necessidade de conjugar, ao processo de fruição, o aspecto educativo do texto literário.

Além disso, ao identificarem os gêneros textuais aos quais pertencem as obras trabalhadas, como o conto, as lendas e as fábulas, os estudantes puderam compreender as características específicas de cada um, tais como a presença de um número reduzido de personagens, a concentração da ação em um único conflito e a ocorrência de desfechos, em geral, surpreendentes. Dessa forma, a atividade proporcionou não apenas a apreciação estética da literatura, mas também contribuiu para o desenvolvimento das competências linguísticas e para o aprofundamento do conhecimento acerca dos elementos estruturais da narrativa, conforme evidenciado nas produções dos educandos da EJA.

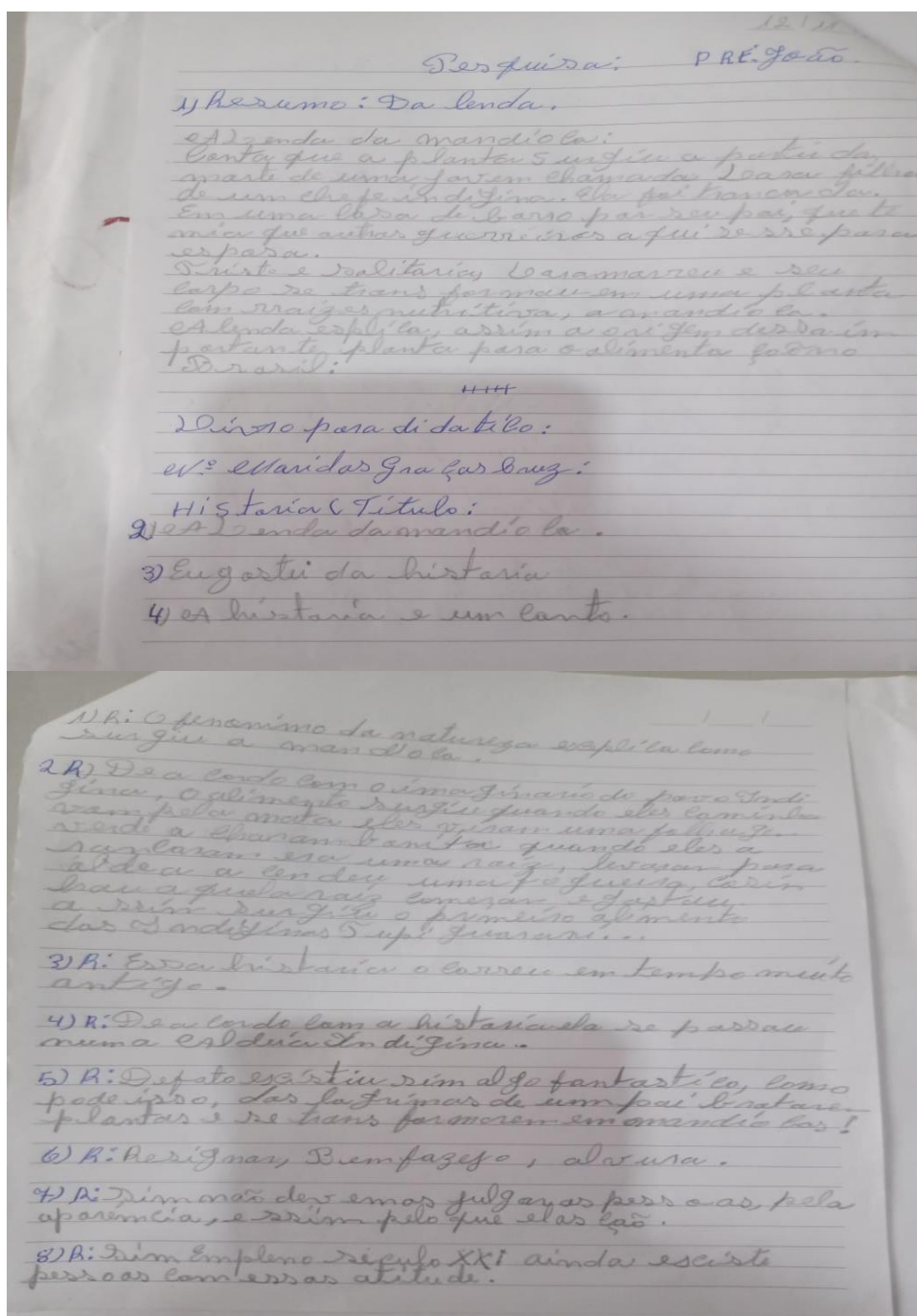
As figuras apresentadas a seguir mostram nuances do Projeto de Leitura e Autoria, de 2024.

Fotografia 6 – Projeto de Leitura e Autoria (2024) - Atividade de uma aluna da EJA sobre o texto A Lenda da Mandioca, pertencente ao livro Os Deuses da Luz – Contos e Lendas da América Latina



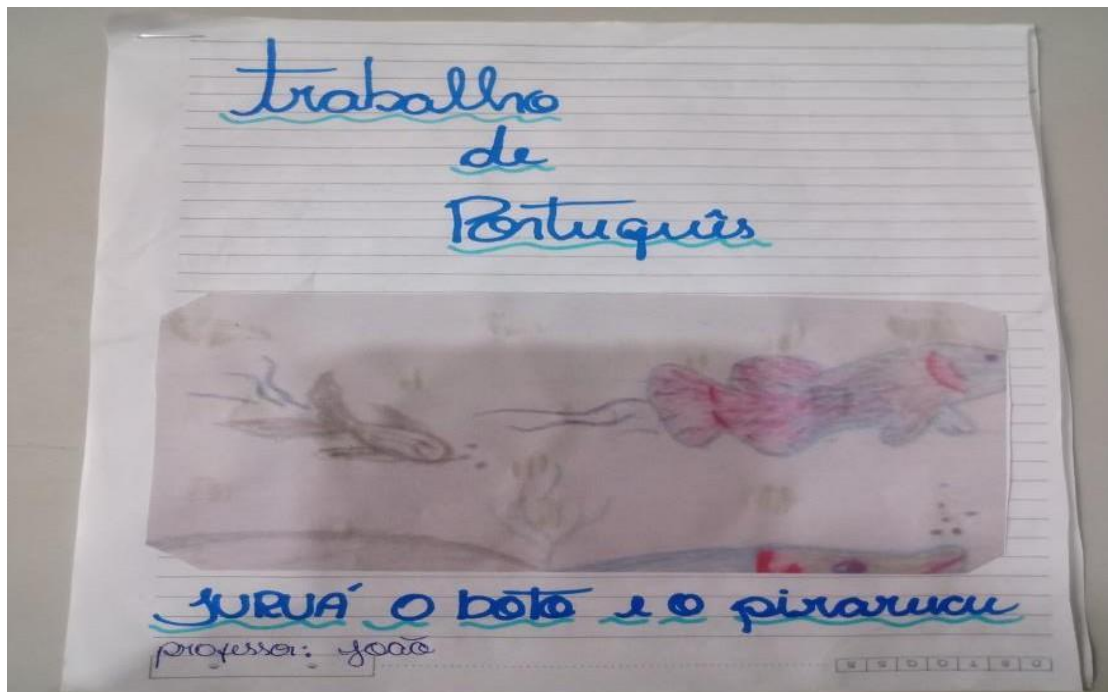
Fonte: Arquivo pessoal.

Fotografia 7 – Continuação do Projeto de Leitura e Autoria (2024) - Atividade de uma aluna da EJA sobre o texto A Lenda da Mandioca, pertencente ao livro Os Deuses da Luz – Contos e Lendas da América Latina



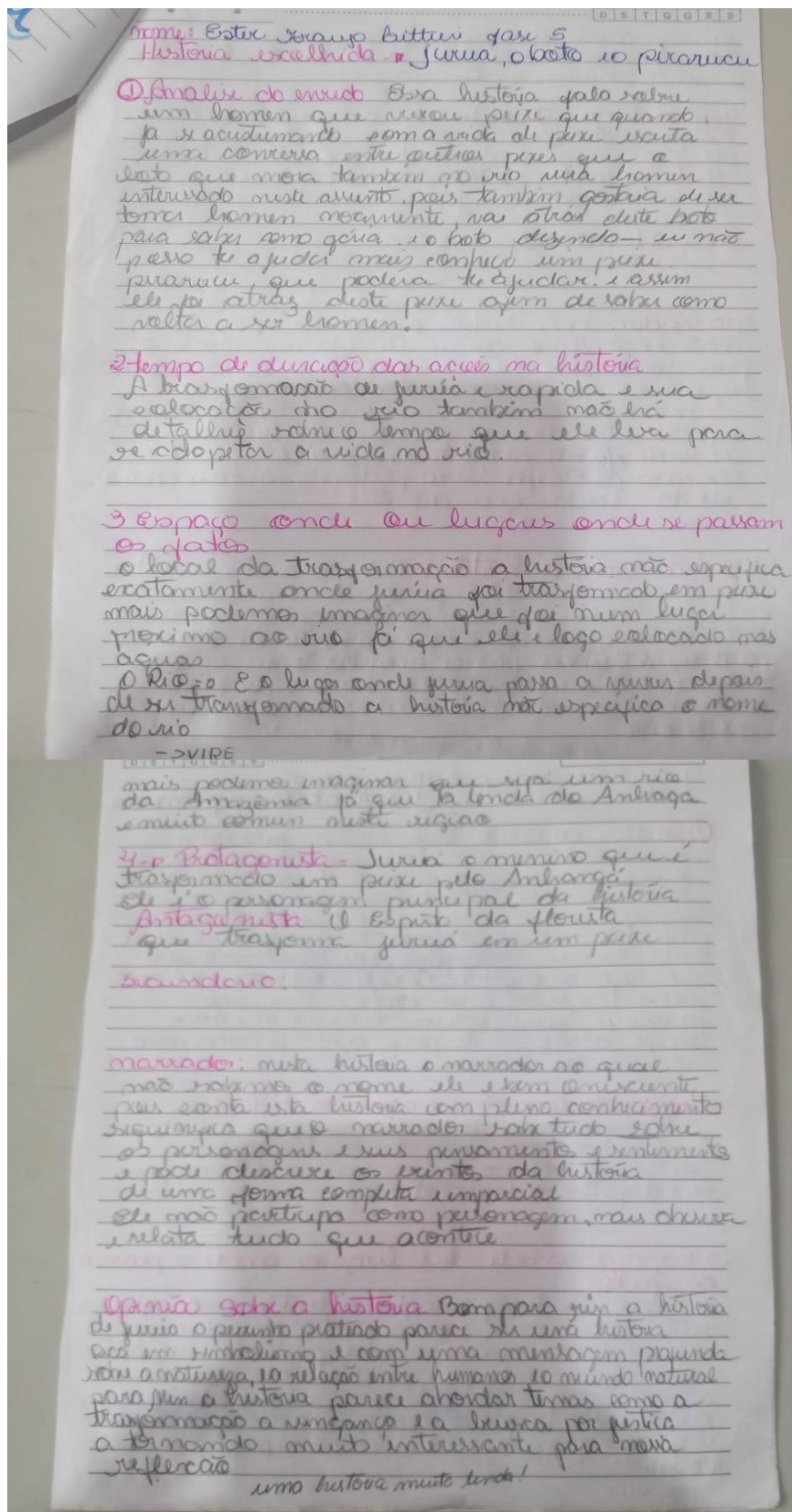
Fonte: Arquivo pessoal.

Fotografia 8 – Projeto de Leitura e Autoria (2024) - Atividade de uma aluna da EJA sobre o texto Juruá, o Boto e o Pirarucu, pertencente ao livro Os Deuses da Luz – Contos e Lendas da América Latina



Fonte: Arquivo pessoal.

Fotografia 9 – Continuação do Projeto de Leitura e Autoria (2024) - Atividade de uma aluna da EJA sobre o texto Juruá, o Boto e o Pirarucu, pertencente ao livro Os Deuses da Luz – Contos e Lendas da América Latina



Fonte: Arquivo pessoal.

Fotografia 10 – Projeto de Leitura e Autoria (2024) - Atividade de uma aluna da EJA sobre o livro As Fabulosas Fábulas de IAUARETÊ, de Kaká Werá Jacupé

Jurag dos Graça Rodrigues

A História Contada Pelo avô do Autor
 KAKÁ WERÁ JACUPÉ
 Narrado pelo Violino Paulo Freire
 Protagonista IAUARETÊ a Onça Rei
 Antagonista a Anta
 Secundários os homens da aldeia KANUWA
 Ambiente onde se passa na floresta
 A Onça estava na Trilha e avistou um lindo
 lugar, limpou e demarcou para Construção de
 uma Tapera. Seguindo ao mesmo lugar a Anta
 também gostou e resolveu construir, então elas
 Construíram dia a dia pensando que era o lupan
 que estava ajudando. Quando na verdade cada uma
 construiu uma parte da Tapera.

Quando ficou pronta para morar a que
 foi a briga porque as duas queriam
 morar na casinha juntas chegaram
 a uma só conclusão que poderiam mor
 ar ^{arcom} juntas até a construção de outra Tapera
 e cada uma teria a sua aprenderam
 a Solidariedade e hoje conversam juntas
 atendo o cuidado de onça e Anta.

Resumo da história
 Eu acho que elas tiveram a mesma
 lição que podemos ajudar as pessoas quando
 precisam. Mas ao mesmo tempo temos o
 cuidado com quem precisam de nós para
 não sermos devorados na luta
 duração de aproximadamente 6 dias

Fonte: Arquivo pessoal.

As imagens apresentadas nesta pesquisa constituem importantes documentos pedagógicos que revelam modos de agir docente e formas de produção do conhecimento no cotidiano escolar da EJA. Elas não apenas ilustram práticas de leitura, mas se configuram como vestígios materiais de um fazer curricular construído nas relações, nas escolhas e nas resistências cotidianas, como propõe Goodson (1995), ao afirmar que o currículo real emerge das práticas e das narrativas vividas pelos sujeitos nas escolas.

A Fotografia 6 mostra uma atividade de síntese, em que os alunos produziram um resumo da lenda lida, registrando também o título da obra. Este tipo de tarefa, aparentemente simples, assume valor formativo à medida que mobiliza a memória leitora e a reorganização textual, permitindo ao educando elaborar, com suas palavras, o que foi compreendido. Nesse sentido, Freire (2021) destaca que o ato de ensinar não se resume à transmissão de conteúdos prontos, mas consiste em criar condições para que o conhecimento seja produzido ativamente pelos educandos. Assim, ao reescrever a narrativa, o aluno não apenas demonstra compreensão do texto, mas também se apropria dele, assumindo-se como sujeito do processo educativo.

A Fotografia 7 registra uma atividade em que os educandos da EJA são instigados a identificar o tempo em que os acontecimentos narrativos se desenrolam. Mais do que localizar datas ou períodos, essa proposta coloca o aluno em contato com a estrutura interna do texto literário, ao explorar os elementos que organizam sua construção estética, simbólica e discursiva. Ao reconhecer aspectos como tempo, espaço, personagens e linguagem, o leitor aprofunda sua compreensão da narrativa e amplia sua capacidade interpretativa. Nesse processo, compreender o tempo narrativo também possibilita aos alunos conhecer e refletir sobre diferentes épocas históricas, modos de vida e contextos sociais, ampliando seu repertório cultural e crítico. Como observa Colomer (2007), a literatura oferece ao leitor a oportunidade de entrar em contato com realidades diversas da sua, contribuindo para a formação de uma consciência histórica, social e cultural mais ampla.

Por fim, a Fotografia 9 apresenta uma atividade voltada à identificação do protagonista, do antagonista e à emissão de uma opinião pessoal sobre a narrativa. A produção textual de uma aluna, transcrita a seguir, revela um posicionamento interpretativo que ultrapassa a leitura literal, aproximando-se de uma compreensão simbólica e crítica da obra: “bom, para mim, a história de Juruá parece ser uma história com simbolismo e com uma mensagem profunda sobre a natureza, a relação entre humano e o mundo natural. Para mim, a história parece abordar temas como a transformação, a vingança e a busca por justiça, a tornando muito interessante para nossa reflexão”. Ao refletir sobre os temas e sentidos da narrativa, a estudante realiza um exercício de leitura ativa e autoria interpretativa, demonstrando engajamento com a obra. Essa

prática dialoga com o que Colomer (2022) propõe ao defender que a leitura literária, quando estimulada de forma significativa, favorece a construção de sentidos complexos, estimula a imaginação e promove a formação crítica do leitor.

De acordo com o professor João Guimarães Rosa, é fundamental trabalhar com diferentes gêneros textuais no contexto da Educação de Jovens e Adultos, proporcionando aos educandos tanto a compreensão da linguagem, ou seja, a capacidade de interpretar diferentes textos e formas de comunicação, quanto uma leitura crítica da realidade que os cerca. Essas duas dimensões, articuladas, visam desenvolver a autonomia do educando, permitindo que ele atue de forma mais consciente e participativa na sociedade. Nesse sentido, a concepção de Freire (2021, p. 28) reforça essa perspectiva ao afirmar que: “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua submissão”. Essa reflexão ganha ainda mais relevância quando se considera o perfil dos alunos da EJA, especialmente os idosos, que muitas vezes apresentam dificuldades na retomada dos conteúdos entre uma aula e outra, exigindo do docente sensibilidade e disposição para retomar e reelaborar constantemente os saberes. O avanço na aprendizagem, portanto, não ocorre no ritmo do professor, mas no tempo dos próprios alunos, sendo essencial respeitar suas trajetórias, seus limites e seus processos. Essa perspectiva pode ser evidenciada na fala do docente:

[...] O tempo todo você ter na cabeça, eu quero fazer com que meu aluno tenha uma leitura linguística e uma leitura de mundo que o capacite a autonomia. Essa é a ideia, sempre. O tempo todo a gente busca isso, é claro que você trabalha diversos textos, você trabalha diversas linguagens, você trabalha diversos meios, você trabalha diversos gêneros na busca desta autonomia. E ela é sempre reconstruída, porque, principalmente os idosos, de um período para o outro, eles têm muita dificuldade da continuação, eles precisam de uma retomada para essa continuação. Então, tem que ter clareza que o trabalho é sempre um reelaborar e um refazer, Ele avança, mas ele avança no ritmo dos alunos, não no seu (João Guimarães Rosa, entrevista realizada em 2025).

Em torno da ideia de autonomia, Pinheiro, Pedersoli e Felix (2024) problematizam a noção de autonomia leitora em relação aos textos literários e argumentam que, mais relevante do que o tamanho da letra ou a densidade do texto, são as decisões sobre as mediações realizadas no decorrer do trabalho curricular com o referido texto. O texto com letra pequena pode ser lido pelo professor, enquanto o texto denso pode ser lido de forma gradual, em momentos e dias específicos da aula. A impossibilidade de ler sozinho pode ser contornada pela leitura realizada pelo professor e/ou por outro leitor mais experiente da sala ou por uma leitura coletiva que

respeita a singularidade do tempo de cada um. Conforme alegam os autores,

o que não pode é privar o/a estudante de momentos de interação sensível com o texto, num movimento de interação, fruição, envolvimento estético com todas as leituras e sentidos permitidos por ela. Permitir isso a quem, por anos, teve vários de seus direitos negados, inclusive culturais, é oportunizar o exercício da cidadania, enquanto direito que deveria ser sempre presente (Pinheiro; Pedersoli; Felix, 2024, p. 9).

Nesse ponto, é determinante colocar em relevo a questão do poder, que as teorizações críticas de currículo põem em cena como chave analítica central para decifrar o projeto seletivo de cultura e os modos desiguais de sua distribuição que a escola é convocada a concretizar (Sacristán, 2017). É nessa linha que Britto (2015, p. 101) faz considerações relevantes.

A escrita e a leitura sempre foram, e continuam sendo, instrumentos de poder e, nesse sentido, sempre estiveram, e continuam estando, articuladas aos processos sociais de produção do conhecimento e de apropriação dos bens econômicos. A própria alfabetização em massa resulta muito mais das necessidades do sistema do que de uma democratização social ou de uma mudança de consciência dos detentores do poder. Portanto, o quê e o quanto um cidadão é leitor depende, acima de tudo, de sua condição social e da possibilidade de ter acesso ao escrito, e isto depende das relações sociais.

A interdição ou o fomento ao direito de ler dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos não é um gesto neutro, está intrinsecamente ligado aos interesses que sustentam as estruturas sociais. Como observa Britto (2015), a alfabetização em massa não decorre, necessariamente, de um compromisso com a democratização da cultura escrita, mas de necessidades do próprio sistema, que regula o acesso aos bens simbólicos e materiais com base na posição social dos indivíduos. Dessa forma, interditar o acesso pleno à leitura literária é, em muitos contextos, um modo de manter sujeitos historicamente marginalizados fora dos circuitos legítimos de produção de sentido e de cidadania crítica. Por outro lado, garantir esse direito na EJA é possibilitar que os educandos se apropriem da linguagem como instrumento de expressão, resistência e transformação, desafiando, assim, as lógicas de exclusão que historicamente os silenciaram.

Quanto aos gêneros textuais trabalhados pelo professor João Guimarães Rosa, destacam-se o poema e a crônica. A temática do racismo, por exemplo, foi abordada de forma sensível e crítica por meio da leitura e análise de poemas, tendo como principal suporte o livro “Essência: Menina-Mulher-Preta”, de Ana Torquato, anteriormente trabalhado no Projeto de Leitura e

Autoria. A escolha desse tema dialoga diretamente com a realidade dos estudantes da EJA, majoritariamente compostos por pessoas negras, cujas trajetórias de vida são frequentemente atravessadas por experiências de desigualdade e discriminação racial. Logo, procura dar visibilidade ao que a sociedade do ponto de vista hegemônico inviabiliza.

No que diz respeito ao trabalho com o gênero crônica, o professor evidencia a frequência com que utiliza textos de Rubem Braga em sua prática pedagógica. A escolha do autor se justifica, por um lado, pela receptividade positiva demonstrada pelos estudantes adultos da EJA, e, por outro, pela afinidade do próprio docente com a obra do cronista. Segundo o professor João, Rubem Braga é amplamente reconhecido por seu estilo literário marcado por uma escrita sensível, reflexiva e filosófica, que busca problematizar o cotidiano e revelar, por meio de uma linguagem poética, as complexidades e os dilemas da existência humana. Tais características tornam suas crônicas especialmente significativas no contexto da Educação de Jovens e Adultos, pois dialogam diretamente com as vivências dos educandos, frequentemente atravessadas por desafios sociais, emocionais e econômicos. Por meio dessa escolha literária, o professor busca não apenas promover o letramento literário, mas também criar um espaço de reflexão crítica sobre a vida e o mundo. Nesse sentido, sua prática pedagógica alinha-se à perspectiva de Cosson (2007, p. 29), para quem: “ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”.

A análise das entrevistas sugere, por conseguinte, que é critério para seleção das obras literárias o quanto o professor reconhece no autor e sua produção sentidos que entende ser relevantes para os sujeitos concretos que frequentam as aulas da EJA e os caminhos que essas apontam para discussões contextualizadas do conhecimento escolar, enquanto que seus próprios gostos, interesses e juízos sobre dado autor também jogam nesse processo de definir o que irá ser trabalhado no território disputado do currículo.

Em sua prática pedagógica, João também realiza distinções no trabalho com a literatura, considerando as diferentes faixas etárias dos estudantes. A literatura infantojuvenil, por exemplo, é mais frequentemente direcionada aos adolescentes, enquanto, com os alunos idosos, busca-se uma abordagem mais madura, com textos mais elaborados no sentido da reflexão. Novamente, o educador denota o quanto critérios de seleção curricular estão subordinados a aspectos próprios da identidade dos educandos. No caso, a dimensão etária é assinalada. O pertencimento étnico-racial foi outra dimensão relevante considerada na construção da leitura literária na EJA. Já a dimensão do trabalho, no bojo das entrevistas produzidas no estudo, não parece figurar como um princípio orientador da organização curricular que se realiza.

Em torno dos autores escolhidos para trabalhar na escola, considerando as características etárias dos educandos da escola, autores como Lygia Fagundes Telles e Machado de Assis são frequentemente utilizados. Já Luiz Fernando Veríssimo é apontado como um autor versátil, cuja escrita agrada tanto jovens quanto adultos, por seu estilo que combina humor e reflexão filosófica. Segundo o docente, esses escritores brasileiros são escolhidos por oferecerem uma abordagem sensível e crítica da vida, seja por meio de uma visão mais existencial, seja por meio do humor, que também carrega um olhar filosófico sobre o mundo, como pode ser observado em seu relato.

Olha, basicamente, como eu sinto necessidade de textos mais curtos, eu preciso trabalhar contos mais fáceis deles assimilarem, né? Então, normalmente, literatura infanto juvenil é utilizada para os meninos, e uma literatura um pouco mais elaborada, com contos elaborados do ponto de vista da reflexão, tá? Não é do ponto de vista do vocabulário, isso é até difícil para eles. Mas por exemplo: nós trabalhamos durante muito tempo a Lígia Fagundes Telles, pois ela tem alguns textos que faz uma reflexão interessante, até introduzindo o realismo fantástico [...] E como essas pessoas são mais idosas, elas têm uma reflexão de vida, então você não pode trazer qualquer coisinha. Os textos infanto juvenis ou até mais tranquilos que eu utilizo com o pessoal da tarde (os adolescentes), não funcionam a noite não, aí você tem que trazer uma coisa mesmo que exija mais do ponto de vista de você trabalhar os elementos linguísticos, descortinar a história. Tem que ser uma coisa mais adulta, né? Machado de Assis, funciona. Eu me lembro que eu no ensino médio tentando fazer o moleque gostar de machado de Assis, que é difícil. A noite funciona. Sabe aquela “A Linha e a Agulha”? Adoraram, Machado de Assis. Então você vai trazendo e obviamente você vai trabalhando e mediando com eles, né? Então esses autores, principalmente brasileiros, que tem uma reflexão interessante, uma reflexão de vida, uma visão mais filosófica, ou uma visão mais humorística, que não deixa de ser filosófica. Quer ver o que funciona muito, Luiz Fernando Veríssimo, funciona pra caramba! Porque é um sujeito que faz um texto de humor com propriedade, né? Uma visão de mundo, de humanidade, isso funciona. Então eu escolho em cima disso [...] (João Guimarães Rosa, entrevista realizada em 2025).

Essa escolha consciente dos textos está alinhada à compreensão de que o interesse pela leitura nasce, em grande parte, da identificação do leitor com o conteúdo e a linguagem da obra. Britto (2015) discute o paradoxo em torno da leitura: ao mesmo tempo que se afirma que ler é prazeroso, também se sustenta que a leitura é desinteressante, especialmente para os jovens. Segundo a autora, essa rejeição está frequentemente associada à forma como a leitura é imposta muitas vezes por meio de obras distantes da realidade dos alunos, com linguagem arcaica, vocabulário pouco acessível e temáticas consideradas tediosas. Autores como Machado de Assis, Camões, Alencar e Eça de Queirós acabam sendo apresentados como exemplos negativos por não dialogarem, em muitos contextos escolares, com os interesses e repertórios

dos estudantes. Assim, Britto defende que, para formar leitores, é fundamental oferecer textos que despertem o interesse genuíno dos sujeitos, com linguagem convidativa e temas significativos, de modo que o prazer da leitura seja vivido como uma experiência de compreensão e continuidade, e não como uma imposição distante da realidade.

Nesse sentido, a atuação do professor na EJA revela uma mediação sensível e crítica, que reconhece o direito dos educandos de acessar textos literários que façam sentido em suas trajetórias de vida e que promovam, ao mesmo tempo, a ampliação do repertório cultural e o desenvolvimento do pensamento crítico. A literatura, quando trabalhada a partir da escuta das necessidades e dos interesses dos alunos, torna-se um instrumento potente de diálogo e de resignificação da experiência humana.

A prática pedagógica do professor João Guimarães Rosa está fortemente ancorada nos pressupostos freirianos, especialmente no que se refere à valorização da escuta, da partilha de saberes e da construção coletiva do conhecimento. Segundo o professor, sua metodologia busca estabelecer uma relação dialógica com os estudantes, na qual a escolha dos conteúdos e das estratégias de ensino é mediada pela realidade dos educandos. Ao adotar uma postura filosófica de escuta ativa e de diálogo horizontal, ele compreende que a elaboração do saber precisa ser partilhada e construída conjuntamente com os alunos, conforme expressa em seu relato:

é, o que eu procuro estabelecer é aquilo que o Paulo Freire preconizou. Primeiro dar voz para o aluno. Segundo, permitir que essa voz seja colaborada pelo trabalho com aquilo que a gente “escolhe”, porque essa escolha é mediada, obviamente, pela realidade deles [...] Então a escolha vem muito em cima disso. A gente procura seguir uma metodologia que permita isso. E eu acredito também num método, que não é um método linguístico, é um método filosófico, que é da reflexão dialógica, que preconiza basicamente que aquilo que você elabora, pode ser e deve ser parte do discurso construído com o outro, né? Então, eu só posso entrar naquilo que o meu aluno permite pelo discurso que ele produz. Acho que o nosso resultado fica muito legal, não sei se você viu a apresentação que fez lá no Teatro e tal. É muito em função disso, né? Da gente construir os Projetos de conhecimento muito em partilha, né? Essa é a ideia (João Guimarães Rosa, entrevista realizada em 2025).

Essa postura evidencia uma prática pedagógica centrada na construção compartilhada do conhecimento e na escuta significativa dos educandos da EJA, para quem a experiência escolar só faz sentido quando se conecta com sua trajetória de vida, suas demandas sociais e seus saberes prévios. Tal perspectiva se alinha às palavras de Freire (2005, p. 64), ao afirmar que:

porque assim é a educação a ser praticada pela liderança revolucionária: se faz co- intencionalidade. Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes.

Ou seja, educador e educando devem estar unidos em uma tarefa comum, não apenas de compreender criticamente a realidade, mas de transformá-la juntos. Nesse processo, ambos são sujeitos ativos na criação do conhecimento, sendo responsáveis por refazer permanentemente a realidade. Essa visão revela uma educação que vai além da simples transmissão de saberes, tornando-se um espaço de transformação mútua, em que tanto o educador quanto os educandos se redescobrem como agentes de mudança.

De acordo com o professor João, o início de sua trajetória docente foi marcado por desafios significativos, especialmente no que diz respeito às expectativas em relação ao nível de competência leitora dos educandos. Embora estivesse preparado para lidar com as demandas do letramento, surpreendeu-se ao constatar que muitos alunos ainda não estavam alfabetizados, o que exigiu uma reformulação de suas práticas pedagógicas e de suas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem, como expressa em seu relato:

na verdade, eu já esperava que os alunos tivessem uma certa competência, pelo menos uma competência leitora. Mas vi que não. E fui aprendendo que você vai alfabetizar e trabalhar com o letramento o tempo todo. O letramento eu já esperava, mas a alfabetização, não. Então, isso foi uma aprendizagem. No começo você tem que refazer muitos paradigmas, que você já tinha, né? Aí você tem que reelaborá-los e se refazer também enquanto professor. Mas que foi bom, foi (João Guimarães Rosa, entrevista realizada em 2025).

O relato do professor João evidencia como a prática docente, especialmente em contextos desafiadores, exige constante adaptação e reflexão. Diante de uma realidade diferente da esperada, ele precisou ressignificar suas concepções e estratégias pedagógicas, compreendendo que alfabetização e letramento muitas vezes caminham juntas e se entrelaçam no cotidiano escolar. Essa experiência, embora inicialmente difícil, revelou-se formadora, contribuindo para sua construção enquanto educador mais sensível às necessidades dos alunos e aberto a um processo contínuo de aprendizagem. Também foi importante na medida em que pôs o educador em confronto com as leituras projetadas acerca dos estudantes, dissonantes em relação ao que encontrava na escola. O aluno abstrato, que atende à determinada disposição

estabelecida como a esperada, a normal, a apreciável, passa a ser interrogado. Assim, em vez de interpelar os educandos como lentos e incapazes, passa-se a interrogar o trabalho que se concretiza por meio de definições curriculares estrangeiras – e nada inocentes –, assentadas em dadas compreensões acerca de quem são e quais devem ser os destinos dos alunos tão diversos e tão infringidos pelas desigualdades econômicas, sociais, culturais, étnico-raciais e territoriais que marcam a EJA. Essa transformação docente dialoga com a reflexão de Arroyo (2014, p. 11), ao afirmar que:

na medida em que os educandos chegam com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se outros sujeitos nas relações políticas, econômicas e culturais, Outras Pedagogias são inventadas, outras formas de pensá-los e de pensar a educação, o conhecimento, à docência são reinventadas.

Assim, o percurso do professor João revela não apenas uma adequação metodológica, mas a criação de novas formas de ensinar e de aprender, em resposta à diversidade concreta presente em sala de aula. Isto é, João se mostra afinado ao entendimento de que “os níveis educativos e as modalidades de educação cumprem funções sociais, seletivas, profissionais, culturais diferenciadas, e isso se reflete na seleção curricular que tem como conteúdo expresso e nas práticas que se cria em cada caso” (Sacristán, 2017, p. 24). As práticas curriculares em torno da leitura literária acenam para as criações do educador diante da problemática que decorre do fato de a EJA ser uma modalidade. Nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000), a EJA possui um modo de existir com características próprias.

Em síntese, quando João reflete sobre os desafios que encontra em seu trabalho de construir os currículos de leitura literária na EJA, ele volta seu olhar para si, para os modelos pedagógicos e concepções acerca do que é currículo, sustentáculos de sua ação educativa postos em xeque na EJA. O docente faz um movimento reflexivo segundo o qual o polo da problematização não está restrito ao aluno, mas se centra, fundamentalmente, no trabalho de reconfigurar o currículo em face das singularidades da modalidade.

Essas especificidades da EJA exigem que seus educandos encontrem na escola ações que os apoiem na luta pelo direito à educação, pautadas na concepção aprendizagem ao longo da vida e comprometidas em garantir uma oferta educativa que restaure aquilo que lhes foi negado. Assim, por meio do princípio da equidade, se o processo de alfabetização não se completou na idade esperada, cabe ao Estado restaurar esse direito. Nessa linha, o educador

atesta que o trabalho desenvolvido no Laboratório de Aprendizagem tem grande importância.

Ainda de acordo com o professor João, esses estudantes que ingressam no Centro de Educação de Jovens e Adultos sem o domínio da leitura e da escrita são encaminhados para o laboratório de aprendizagem, que oferece suporte pedagógico individualizado a esses alunos não alfabetizados, funcionando no mesmo turno das aulas regulares. Esse espaço pedagógico busca atender às necessidades específicas desses educandos, contribuindo para a superação das dificuldades iniciais no processo de letramento e promovendo o desenvolvimento da autonomia no aprender.

Outro aspecto relevante a ser destacado nesse tocante refere-se ao processo avaliativo, utilizado pelo professor como instrumento para acompanhar e compreender o desenvolvimento dos alunos na leitura literária na EJA. Para o docente, o ato de avaliar tem como principal finalidade investigar a qualidade do desempenho dos educandos, visando a intervenções pedagógicas que contribuam para a melhoria dos resultados. Trata-se, portanto, de uma avaliação com caráter diagnóstico. O professor relata que elabora uma lista dos alunos, na qual registra a participação de cada um, observa se os estudantes dominaram aspectos fundamentais da narrativa, propõe atividades escritas em grupo e aplica provas. No entanto, ressalta que o peso atribuído às avaliações formais é significativamente menor do que aquele conferido às observações e interações cotidianas, como se evidencia em seu relato:

eu tenho uma listinha com os alunos, etc. Vou colocando isso: a participação, Eu vejo que participou bem, aí dominou aspectos interessantes da narrativa. Então, aqui, ainda precisa elaborar melhor, porque por exemplo, não deixou claro o desfecho, não está implicado naquilo que ele apresentou lá na trama e tal. Essas coisas eu vou observando enquanto eles vão falando. Ao mesmo tempo a gente faz trabalhos escritos que possibilita você verificar essa apreensão desse conhecimento. Mas quase sempre é em cima das atividades tanto escrita quanto orais, tem prova? Tem. Como você está vendo eles estão fazendo uma prova. O peso da prova é muito menor do que esse do dia a dia (João Guimarães Rosa, entrevista realizada em 2024).

A avaliação é uma dimensão fundamental do currículo na medida em que autoriza a progressão do aluno e define o modo como é visto no decurso do processo de escolarização. Operar com uma perspectiva formativa de avaliação, valorizando a oralidade e a escrita, o registro individual e a observação cotidiana de como os alunos se desenvolvem é também perseguir esse modo próprio de modelar o currículo que a EJA impõe como desafio ao educador. O relato evidencia uma prática avaliativa que se fundamenta na observação contínua e na escuta atenta dos estudantes, priorizando o acompanhamento processual da aprendizagem

e acionando diferentes instrumentos avaliativos. A prova não é abolida, é tratada com base em uma perspectiva formativa em vez de perspectivas classificatórias e hierarquizadoras (Cassab, 2008), que tantos prejuízos já trouxeram para os percursos escolares dos sujeitos de direito da EJA. Sua natureza é outra, inclusive no que tange ao peso que assume na totalidade do processo educativo. Sacristán (2017, p. 30) problematiza:

o próprio conceito do que os professores consideram aprendizagem essenciais a que devem dedicar mais tempo, que são as que formarão o objetivo das avaliações, é produto das práticas curriculares dominantes, que deixaram como sedimento nos professores o esquema do que é para eles “o conhecimento valioso”.

Ao considerar tanto as manifestações orais quanto as atividades escritas como elementos centrais da avaliação, o professor reforça uma perspectiva formativa, em que o “conhecimento valioso” é aquele em que o envolvimento cotidiano dos educandos tem maior relevância do que os resultados pontuais de avaliações tradicionais informadas por lógicas que dispõem contra seus direitos de aprender. Essa abordagem revela sensibilidade às particularidades da EJA e compromisso com uma educação que valoriza o percurso de aprendizagem mais do que a simples aferição de resultados.

4.3 LEITURA LITERÁRIA E ESCRITA COMO ATO POLÍTICO: A CARTA ABERTA NA FORMAÇÃO CRÍTICA E NA MOBILIZAÇÃO COLETIVA

Passamos, neste momento, a adentrar o universo pedagógico da professora Conceição Evaristo, cuja atuação ocorre no turno da manhã, nas fases V/VI e VII/VIII, e no turno da tarde, na fase VII/VIII, todas referentes aos anos finais do Ensino Fundamental. Tais fases estão organizadas em regime semestral. As fases V/VI, de natureza bisseriada, correspondem aos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, enquanto as fases VII/VIII, também estruturadas de forma bisseriada, abrangem os 8º e 9º anos.

A professora define a EJA em uma única palavra: oportunidade. Ao fixar os sentidos atribuídos a esse significante, ela aciona categorias como “direito” e “reparação histórica”, rejeitando, portanto, uma perspectiva de suplência voltada a recuperar um tempo perdido. Para ela, essa modalidade representa uma forma de reparação histórica, considerando que, em algum momento, o Estado falhou com esses sujeitos, que não tiveram seus direitos respeitados. Logo, suas trajetórias escolares foram interrompidas por diversas razões, entre elas a necessidade de

ingressar precocemente no mercado de trabalho. Nesse sentido, a docente reforça que a escola é um direito fundamental e que a EJA cumpre um papel essencial na garantia desse direito, como pode ser observado em seu relato:

se eu pudesse colocar em uma palavra, eu definiria a EJA como oportunidade, mas sobretudo, como reparação histórica, porque alguma coisa falhou lá atrás, que o Estado não cuidou, né? para que essas pessoas chegassem lá na frente sem esse direito [...] A escola é um direito. [...] Os alunos que não tiveram este direito respeitado, são nossos alunos da EJA hoje (Conceição Evaristo, entrevista realizada em 2025).

A fala da professora, ao definir a Educação de Jovens e Adultos como “oportunidade, mas, sobretudo, como reparação histórica”, revela uma compreensão profunda do papel social e político que essa modalidade de ensino ocupa no cenário educacional brasileiro. Para ela, os sujeitos que hoje compõem as turmas da EJA são aqueles cujos direitos foram historicamente negados: “alguma coisa falhou atrás que o Estado não cuidou, né? Para que essas pessoas chegassem lá na frente sem esse direito” (Conceição Evaristo, entrevista realizada em 2025). Ao afirmar que “a escola é um direito” e reconhecer que os alunos da EJA são exatamente os que não tiveram esse direito garantido, a professora aponta para a urgência de uma educação que vá além da escolarização formal, assumindo um papel ético e reparador frente às desigualdades acumuladas ao longo do tempo. Essa percepção encontra ressonância nas palavras de Arroyo (2019), para quem os ataques à educação não ocorrem de maneira isolada, mas justamente porque ela tem “tomado o partido” daqueles que historicamente foram excluídos dos direitos sociais. Arroyo (2019) defende que a educação que reconhece os sujeitos da EJA como cidadãos plenos, e não como “subcidadãos”, revela o avanço de uma prática pedagógica que fortalece os “outros” como sujeitos políticos de direitos. Quando a escola assume o compromisso com o acesso ao conhecimento, à cultura e à compreensão crítica do mundo, ela se insere em um projeto emancipador, tornando-se espaço de resistência frente à negação histórica de direitos básicos como terra, teto, trabalho, saúde e educação (Arroyo, 2019).

Dessa forma, a EJA não pode ser compreendida como uma alternativa para quem não concluiu os estudos em idade regular, ela não é a reparação do tempo perdido, mas sim um campo político de disputas e afirmações, pois o que está em jogo é a emancipação dos sujeitos. Ao reconhecer a EJA como reparação histórica, a professora reafirma o potencial da educação como prática de justiça social, dialogando com o pensamento de Arroyo (2019), ao destacar que a verdadeira função da escola está em reconhecer os sujeitos da EJA não apenas como

destinatários do direito à educação, mas como protagonistas de uma luta maior por inclusão, dignidade e transformação social.

De acordo com a professora, o seu relacionamento com os alunos é marcado por acolhimento, escuta e diálogo, pois considera inviável uma prática educativa eficaz sem que haja algum vínculo afetivo e de amizade com os estudantes. Essa concepção de ensino dialoga diretamente com os fundamentos da pedagogia freireana, que reconhece a escuta como dimensão essencial do processo educativo. Nesse sentido, Freire (2021, p. 111) afirma que “somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele”, destacando que o educador, ao escutar, aprende a difícil e necessária lição de transformar o discurso imposto em uma fala compartilhada. Assim, a prática da professora reafirma a importância de um fazer pedagógico que valoriza o diálogo como caminho para a construção do conhecimento.

Nesse contexto, destaca-se a atuação da professora Conceição Evaristo no Projeto de Leitura e Autoria 2024 – “Brasilidades: Cultura, Identidade e Expressão”, cuja obra trabalhada foi “Ideias para Adiar o Fim do Mundo”, de Ailton Krenak. Considerando que o livro é estruturado em três partes, a docente optou por realizar a leitura integral da primeira parte com os alunos. Em relação à segunda e à terceira partes, selecionou trechos específicos, que foram lidos e debatidos em sala de aula. Assim, com o intuito de ampliar o diálogo com a obra, a professora incorporou ao trabalho pedagógico a exibição de curtas-metragens, cada um com duração aproximada de quatro minutos, os quais abordavam temáticas relacionadas à relação do ser humano com o meio ambiente e com a produção de lixo. Além disso, os estudantes assistiram a uma entrevista concedida por Ailton Krenak ao jornalista Pedro Bial, na qual o autor retoma e aprofunda diversos pontos discutidos em seu livro “Ideias para Adiar o Fim do Mundo”.

Desse modo, a partir dos debates suscitados em sala de aula, emergiram reflexões significativas que impulsionaram a professora Conceição Evaristo a propor a elaboração de uma carta aberta, a ser construída coletivamente pelos estudantes. A escolha desse gênero textual teve como objetivo expressar, de forma politicamente engajada, as inquietações compartilhadas entre os alunos e a docente acerca da temática “como adiar o fim do mundo”. Conforme ressalta a própria Conceição Evaristo, é no coletivo que se fortalece a ação e a palavra, como se evidencia em seu relato:

nós fizemos essa Carta aberta no intuito de politicamente colocar as nossas questões sobre como adiar o fim do mundo. Porque a gente entende que

sozinho a gente não consegue, a gente vai precisar travar uma luta coletiva e uma luta com quem acaba por ter um poder decisório grande de representatividade, que são os nossos políticos, os nossos representantes. Então, a carta aberta seria endereçada a comunidade escolar, no sentido de conscientização, mas sobretudo encaminhado ao legislativo e suas várias instâncias para ter uma demanda para os Projetos deles, né? Então, assim, a gente deu o ponta pé inicial para fazer a versão vídeo e a versão carta, mas no ano que vem a gente vai começar a fazer visitas a Câmara dos vereadores, pedir microfone nos dias públicos [...] (Conceição Evaristo, entrevista realizada 2025).

Assim sendo, inicialmente, ela trabalhou o conceito do gênero carta aberta bem como suas características, para que os alunos conhecessem esse gênero, sua estrutura e finalidade. Posteriormente, cada estudante foi convidado a registrar duas ideias que, em sua percepção, poderiam contribuir para “adiar o fim do mundo”. A carta resultante foi redigida em linguagem formal e construída por muitas mãos, com o propósito de ser endereçada à comunidade escolar e à sociedade de forma ampla. Por conseguinte, esse texto coletivo serviu, posteriormente, como roteiro para a produção de um vídeo gravado no espaço escolar, no qual os próprios alunos realizaram a leitura da carta. No evento de culminância do projeto, realizado no Teatro Paschoal Carlos Magno, em 23 de novembro de 2024, foi apresentado o vídeo intitulado “Nossa Voz para Adiar o Fim do Mundo – Carta Aberta”, disponível para acesso público no YouTube⁸. Na sequência, realizou-se a distribuição da versão impressa da carta aos presentes. Ademais, definiu-se que, em 2025, será constituída uma comissão formada por estudantes e educadores, com a finalidade de apresentar oficialmente o documento à Câmara de Vereadores, promovendo, assim, a escuta institucional das vozes dos educandos da EJA.

A produção de um vídeo pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, a partir da leitura da obra “Ideias para Adiar o Fim do Mundo”, de Ailton Krenak, configura-se como uma prática pedagógica potente, que evidencia uma forma de organização curricular fundamentada na escuta, na experiência dos sujeitos e na problematização do mundo. As falas registradas no vídeo, marcadas pela consciência das crises ambientais, das desigualdades sociais e da urgência de um futuro mais justo, não são apenas frutos de uma atividade escolar, mas expressões de um currículo que se constrói como prática de sentido, implicado com a vida.

Nesse sentido, o trabalho com a obra de Krenak ultrapassa o plano do conteúdo prescrito, pois se inscreve em uma proposta de formação crítica, comprometida com a leitura do mundo e com a transformação das realidades concretas dos sujeitos da EJA. Essas vozes, que emergem com força e clareza no vídeo, demonstram que o currículo ali vivenciado não é

⁸ https://youtu.be/KCGMxcNQTPe?si=IqjzRHaW_S96CV4T.

um conjunto neutro de conteúdos, mas um espaço de disputa de sentidos, no qual os estudantes se reconhecem como sujeitos históricos e políticos. Sacristán (2017) nos lembra que o currículo, ao ser concebido como prática social, é sempre expressão de determinadas opções éticas, políticas e culturais. Nesse caso, a opção feita pela professora é clara: trabalhar com uma obra literária que interpela os fundamentos da sociedade contemporânea e convida à reflexão sobre o colapso ambiental, a marginalização social e a urgência de repensar as prioridades humanas. Essa escolha configura um currículo comprometido com a justiça social, com a formação da consciência crítica e com a valorização dos saberes e vivências dos estudantes da EJA.

Portanto, a proposta desenvolvida não se limita à leitura de uma obra literária, mas afirma uma concepção de currículo como prática de resistência, de cuidado com a vida e de reencantamento com o futuro. O vídeo torna-se, assim, não apenas um produto escolar, mas um documento político, que expressa o modo como os sujeitos da EJA compreendem e se posicionam diante dos desafios do tempo presente. Nesse processo, a professora Conceição Evaristo atua como mediadora de um currículo vivo, contextualizado e significativo, em que a leitura literária cumpre uma função humanizadora e transformadora.

A experiência descrita revela uma prática pedagógica comprometida com a formação crítica dos alunos, ao valorizar o diálogo, a escuta e a produção coletiva de sentidos. Por meio da leitura da obra “Ideias para Adiar o Fim do Mundo”, articulada ao uso de materiais audiovisuais e discussões contextualizadas, a professora promoveu um ambiente formativo em que os estudantes da EJA puderam se reconhecer como protagonistas na construção do conhecimento. A proposta de elaboração de uma carta aberta, fruto das reflexões e vivências construídas em sala de aula, consolidou-se como uma prática de autoria e cidadania, cuja culminância extrapolou os limites escolares e adentrou a esfera pública e política. Essa ação pedagógica encontra respaldo na concepção de Giroux (1997), que defende a atuação docente como prática política e transformadora:

essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o político mais pedagógico. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagens (Giroux, 1997, p. 163).

Ao possibilitar que os educandos expressassem suas ideias sobre o futuro do planeta e encaminhassem sua produção textual a instâncias institucionais, como a Câmara de Vereadores, a docente reafirma uma pedagogia com intencionalidade emancipadora, que reconhece a potência das vozes dos educandos da EJA e contribui para a construção de um mundo mais justo e sustentável, conferindo à leitura literária uma dimensão comprometida com a transformação social. Assim, em vez de estar mais interessada e orientar a construção curricular com o propósito de enfatizar uma abordagem mais intercultural, que interroga os alunos acerca das versões históricas hegemônicas sobre a colonização ou de mediar o processo de apropriação de conteúdos em torno dos gêneros literários, a ênfase dada articula questões políticas e sociais concretas vividas pelos educandos. Conforme consta nas cartas, vídeos e escritas, adiar o fim do mundo não está restrito a aspectos que tangem à conservação socioambiental, tampouco se restringe ao confronto à colonialidade e às epistemologias da branquitude que estabelecem uma relação de exterioridade com a natureza; também tem a ver com questões do mundo do trabalho, da oferta educacional e da saúde de qualidade, além do acesso aos bens culturais. A professora desenha suas práticas curriculares orientadas por provocar esses tipos de reflexões com educandos, inclusive estimulando a formulação de proposições a serem encaminhadas aos poderes públicos.

Tal perspectiva também se alinha aos pressupostos da pedagogia freireana, que defende a educação como um processo de conscientização, no qual o sujeito se reconhece como agente histórico capaz de transformar a realidade. Nesse sentido, Freire (2005, p. 14) afirma:

distanciando-se do seu mundo vivido, problematizando-o, 'descodificando-o' criticamente, no mesmo movimento da consciência o homem se redescobre como sujeito instaurador desse mundo de sua experiência. Testemunhando objetivamente a sua história, mesmo a consciência ingênua acaba por despertar criticamente, para identificar-se como personagem que se ignorava e é chamada a assumir seu papel.

A proposta pedagógica desenvolvida por Conceição Evaristo configura-se como uma prática de formação política comprometida com a valorização da escuta, o estímulo ao pensamento crítico e a promoção da ação coletiva. Essa concepção educativa se aproxima significativamente dos pressupostos defendidos por Freire (2005), ao compreender a educação como um processo de conscientização que permite ao sujeito assumir uma postura ativa diante do mundo. Para Freire, o indivíduo não é um mero espectador da realidade, mas alguém que, ao se distanciar criticamente de sua vivência cotidiana, é capaz de enxergar esse mundo com outros olhos, reconhecendo-o como algo que pode ser interpretado, questionado e

transformado. Nessa perspectiva, observa-se que a professora aposta na potência da experiência vivida como ponto de partida para a reflexão crítica e a transformação social. Agindo dessa forma, o ser humano deixa de reproduzir de forma automática ou ingênua a realidade que o cerca, passando a compreendê-la como uma construção histórica e social, que pode e deve ser modificada por meio da ação consciente, coletiva e politicamente engajada.

O Quadro 4, apresentado a seguir, traz a carta elaborada coletivamente pelos educandos da EJA – fases V/VI e VII/VIII.

Quadro 4 – Culminância do Projeto de Leitura e Autoria (2024) - Apresentação da Carta Aberta: Nossa Voz para Adiar o Fim do Mundo, produzida e lida pelos estudantes da EJA, no Teatro Paschoal Carlos Magno

(continua)

Carta Aberta: “Nossa Voz para Adiar o Fim do Mundo”

Nós, alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos reunimos para refletir sobre o futuro do nosso planeta e da nossa sociedade, inspirados pelo livro “*Ideias para Adiar o Fim do Mundo*”, de Ailton Krenak. Ao longo de nossa leitura, compreendemos que o “fim do mundo” não é algo distante ou fantasioso, mas uma realidade que já está em curso – manifestada nas crises ambientais, nas desigualdades sociais e na falta de respeito à diversidade cultural. No entanto, também aprendemos que, apesar de tudo, ainda temos o poder e a responsabilidade de agir para adiar esse fim e construir um futuro mais justo.

As palavras de Krenak nos alertam sobre a necessidade urgente de repensar nossas prioridades enquanto sociedade. A destruição da natureza, a exploração desenfreada de recursos e o individualismo exacerbado estão levando o mundo ao colapso. Mas também estamos em colapso em nossa própria condição humana. Jornadas de trabalho longas e exaustivas, escolas públicas sucateadas e um sistema de saúde precário são reflexos de uma sociedade que trata a vida humana com o mesmo desprezo que trata o meio ambiente.

Entendemos que adiar o fim do mundo não é apenas sobre proteger a natureza, mas também sobre garantir condições dignas para a vida de todos. A sobrecarga de trabalho a que milhões de pessoas estão submetidas impede que tenhamos tempo para refletir, cuidar de nós mesmos e participar ativamente das mudanças que o mundo precisa. Por isso, defendemos a necessidade de jornadas de trabalho mais humanas, que permitam equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, e que respeitem o direito ao descanso e ao lazer. É preciso valorizar o ser humano, não apenas como força de trabalho, mas como cidadão com direito ao bem-estar.

Além disso, a educação de qualidade é um direito fundamental que, infelizmente, não é acessível a todos. Nós, alunos da EJA, sabemos o quanto a falta de uma educação adequada impacta nossas vidas. Muitos de nós tivemos que abandonar a escola cedo para trabalhar, sem condições de continuar nossos estudos.

Agora, voltamos a estudar na busca por uma oportunidade de transformar nossas realidades. Defendemos que todas as escolas públicas ofereçam um ensino de qualidade, com infraestrutura adequada, materiais didáticos atualizados e professores bem remunerados. Só assim conseguiremos formar cidadãos conscientes e preparados para os desafios do futuro,

Quadro 4 – Culminância do Projeto de Leitura e Autoria (2024) - Apresentação da Carta Aberta: Nossa Voz para Adiar o Fim do Mundo, produzida e lida pelos estudantes da EJA, no Teatro Paschoal Carlos Magno

(continuação)

capazes de pensar criticamente e atuar na sociedade.

A saúde pública é outro fator primordial para adiarmos o fim do mundo. Como podemos esperar que as pessoas lutem por um futuro melhor se elas não têm acesso a cuidados básicos de saúde? Um sistema de saúde público e de qualidade deve ser prioridade em qualquer sociedade que se preocupa com seu povo. A pandemia nos mostrou que a saúde não pode ser negligenciada, e que os impactos da falta de acesso a cuidados médicos afetam não apenas o indivíduo, mas toda a coletividade. Reivindicamos investimentos robustos em hospitais, postos de saúde, medicamentos e profissionais qualificados para garantir que todos tenham o direito à vida e à saúde digna.

Além dessas questões estruturais, acreditamos que há ações práticas que podem ser implementadas em nossas comunidades para começar a transformar nossa realidade. Por isso, sugerimos:

1. Jornadas de trabalho menos intensas: Promover políticas que reduzam a carga horária de trabalho, garantindo mais tempo para o convívio familiar, o lazer e o engajamento em atividades sociais e comunitárias. Uma sociedade mais equilibrada depende do bem-estar de sua população.
2. Educação ambiental nas escolas: Incluir a educação ambiental como parte do currículo obrigatório, incentivando desde cedo a conscientização sobre a importância de preservar o meio ambiente e as culturas tradicionais, especialmente as indígenas.
3. Iniciativas locais de reciclagem e redução de resíduos: Incentivar a criação de cooperativas de reciclagem e promover campanhas de conscientização para a redução do uso de plásticos e outros materiais poluentes. A comunidade deve ser envolvida ativamente nesses processos.
4. Incentivo ao consumo consciente: Promover o consumo de produtos locais e sustentáveis, valorizando a economia da região e reduzindo o impacto ambiental causado pelo transporte e produção em larga escala.
5. Proteção de áreas verdes: Lutar pela criação e manutenção de áreas verdes e espaços públicos que incentivem a conexão com a natureza e o convívio comunitário. As cidades precisam ser espaços de encontro e respeito à biodiversidade.
6. Fortalecimento dos serviços de saúde pública: Defendemos que a saúde não seja tratada como mercadoria. O acesso a hospitais, clínicas, postos de saúde e tratamentos deve ser universal e gratuito. O cuidado com a vida humana deve estar acima de qualquer interesse econômico.

Nós, como estudantes da EJA, conhecemos de perto as dificuldades impostas por um sistema que explora tanto as pessoas quanto o planeta. Sabemos que a mudança começa com pequenos passos, e nos comprometemos a agir em nossas vidas e em nossas comunidades para promover práticas mais sustentáveis e justas. No entanto, essas ações individuais não são suficientes. Precisamos de uma mobilização coletiva que envolva o poder público, a sociedade civil e cada cidadão.

Pedimos às autoridades políticas que deem atenção às nossas reivindicações. Que olhem para a educação, a saúde e as condições de trabalho com a seriedade que essas questões exigem. Não podemos adiar as decisões que garantem a dignidade de todos. O fim do mundo é algo que podemos evitar, mas isso só será possível com a participação de todos. As mudanças que pedimos não são apenas para nós, mas para as futuras gerações, que herdarão o planeta e as condições que construímos hoje.

Quadro 4 – Culminância do Projeto de Leitura e Autoria (2024) - Apresentação da Carta Aberta: Nossa Voz para Adiar o Fim do Mundo, produzida e lida pelos estudantes da EJA, no Teatro Paschoal Carlos Magno

(conclusão)

Por isso, convidamos a todos – políticos, empresários, educadores, trabalhadores e cidadãos – a refletirem e agirem conosco. O tempo é agora. Não há mais espaço para o adiamento de decisões cruciais. Vamos, juntos, adiar o fim do mundo e construir um presente e um futuro onde a vida, em todas as suas formas, seja respeitada e preservada.

Alunos do CEM - EJA fases V,VI,VII,VIII (manhã) e fase VIII (tarde) e 6/7 TA (tarde) – Turmas do 2º semestre de 2024 na disciplina de Língua Portuguesa ministrada pela professora Keturiny Fernandes Marques Rezende.

Fonte: Arquivo pessoal.

A carta aberta “Nossa Voz para Adiar o Fim do Mundo”, produzida por alunos da Educação de Jovens e Adultos, representa uma prática curricular crítica e situada, conforme a perspectiva de Sacristán (2017). Inspirados pela obra de Ailton Krenak, os educandos articulam leitura literária e experiência social para expressar percepções sobre as crises contemporâneas e propor ações concretas de transformação. O texto evidencia um currículo vivo, construído a partir das necessidades formativas dos sujeitos da EJA, que reconhecem o “fim do mundo” como realidade concreta, refletida nas desigualdades sociais e na devastação ambiental.

Ao criticar políticas neoliberais e reivindicar direitos como saúde, educação e trabalho digno, os estudantes elaboram um discurso político que ressignifica a leitura literária como ato de cidadania. A atividade, mediada pela professora, insere-se num processo de mediação crítica entre saberes escolares e vivências dos alunos, materializando uma pedagogia comprometida com a democracia, a justiça social e o direito à voz dos sujeitos historicamente marginalizados.

De acordo com Conceição Evaristo, a literatura é trabalhada na escola de forma transdisciplinar, o que, em sua perspectiva, revela um movimento bastante relevante, ao evidenciar uma valorização crescente desse campo no ambiente escolar. Para a professora, a literatura deve ser compreendida como um direito fundamental, conforme também defende Candido (2011), ao destacar sua importância na formação humana. Segundo Evaristo, a experiência literária contribui para o desenvolvimento ético e sensível do sujeito, permitindo a ressignificação do mundo e promovendo um exercício profundo de alteridade, como se observa em seu próprio relato.

Nossa, a literatura pra mim é a mais importante. Eu vou falar como Antonio Candido, é um direito. Literatura é um direito, né? É essencial, é um direito humano. A literatura ajuda a gente a ser uma pessoa melhor. Assim, a gente

ressignificar o mundo. [...] Eu penso que a literatura também é uma experiência muito significativa de alteridade. À medida que você está lendo, você se coloca no lugar daqueles personagens, daqueles lugares (Conceição Evaristo, entrevista realizada em 2025).

Nessa perspectiva, a literatura ultrapassa o campo estético e assume uma dimensão formativa. A leitura, conforme expressa a professora Evaristo, permite ao sujeito um deslocamento de si para o outro, promovendo a experiência da alteridade e da empatia, ao mesmo tempo que possibilita a ressignificação do mundo e de si mesmo. Tal concepção dialoga diretamente com Britto (2015, p. 67), ao afirmar que: “ler, além de ser uma ação intelectual marcadamente metacognitiva, é uma possibilidade importante para fazer muitas coisas: o escrutínio e a compreensão do mundo; a intervenção na ordem social; a produção de conhecimento”.

Assim, a leitura literária se configura como uma prática transformadora, capaz de fomentar a consciência crítica e construir novas formas de estar no mundo, reafirmando seu papel essencial no processo de formação humana e cidadã.

Outro aspecto relevante destacado pela professora refere-se aos objetivos que orientam sua prática no ensino da literatura. De acordo com seu relato, o principal propósito é despertar nos estudantes o gosto pela leitura, proporcionando-lhes experiências significativas com os textos literários. Ou seja, a professora externaliza seu compromisso com a formação do leitor, compreendendo que o ato de ler na EJA ultrapassa a dimensão da decodificação e deve estar enraizado na construção de sentidos e no fortalecimento da autonomia dos sujeitos. Essa compreensão dialoga com Cosson (2014), ao destacar que a formação do leitor literário exige intencionalidade pedagógica, mediação sensível e respeito à pluralidade de leituras. No contexto da EJA, essa mediação deve considerar as marcas da exclusão escolar e social, promovendo encontros com textos que convoquem os sujeitos a se reconhecerem, a questionarem o mundo e a reelaborarem suas experiências. Assim, o trabalho da professora inscreve-se em uma perspectiva que entende a leitura literária como direito, como ferramenta de expressão e como dispositivo de formação crítica, aspectos que ainda são pouco explorados nos currículos convencionais voltados à EJA, mas que ganham força nas práticas pedagógicas comprometidas com a dignidade e a voz dos educandos.

Embora reconheça que alguns alunos já demonstrem interesse por essa prática, observa que muitos ainda não possuem o hábito da leitura. Diante dessa realidade desafiadora, a docente adota estratégias que tornam o momento da leitura mais prazeroso e acolhedor. Uma dessas iniciativas consiste na ida à biblioteca, onde os alunos se acomodam em almofadas, em um

ambiente descontraído, e participam de sessões de leitura mediada, seguidas de debates e trocas de impressões. Esses encontros, além de promoverem o vínculo afetivo com a literatura, evidenciam a carência de experiências leitoras ao longo da trajetória de muitos estudantes, como revela a fala de um deles: “nossa professora, ninguém nunca leu pra mim”.

Esse cenário revela o impacto da exclusão social também no campo da leitura, como alerta Britto (2015, 141): “os mais excluídos da leitura são também os mais excluídos da sociedade, os que não têm bons empregos (muitas vezes nenhum), não têm moradia, atenção à saúde, direito ao lazer. Não é ironia: os pobres consomem menos leitura, assim como consomem menos tudo!”.

Nesse sentido, a atitude da professora assume um papel essencial, uma vez que sua prática contribui para democratizar o acesso à leitura literária e para promover a inserção dos educandos, historicamente marginalizados, em experiências culturais que ampliam suas possibilidades de participação crítica, reflexiva e sensível no mundo. Essa postura dialoga diretamente com a perspectiva freireana de docência, comprometida com a transformação social. Para Freire (2021), a professora democrática é aquela que vive sua presença no mundo de forma consciente, testemunha sua esperança em um mundo melhor e compreende que sua experiência na escola, embora momentânea, é profundamente significativa. Ao mediar a leitura de forma sensível, crítica e inclusiva, a professora reafirma seu compromisso ético e político com a formação de sujeitos que leem o mundo e a palavra, contribuindo para a modificação da realidade e para a construção de uma educação mais justa e humanizadora (Freire, 2021).

Outro desafio apontado pela professora, além do despertar do interesse dos alunos pela leitura, refere-se à frequência irregular dos educandos e às dificuldades relacionadas à alfabetização. Muitos estudantes ingressam no Centro de Educação de Jovens e Adultos sem o domínio da leitura e da escrita, o que evidencia a permanência de desigualdades educacionais históricas que atingem, sobretudo, as camadas mais vulneráveis da população (Freire, 2021).

Nesse contexto, ela também enfatiza a importância de a escola dispor de um laboratório de aprendizagem que oferece suporte pedagógico individualizado aos estudantes não alfabetizados, funcionando no mesmo turno das aulas regulares. Esse espaço pedagógico busca atender às necessidades específicas desses educandos, contribuindo para a superação das dificuldades iniciais no processo de letramento e promovendo o desenvolvimento da autonomia no aprender. Como destaca Soares (2009), é fundamental que a alfabetização não seja vista como um momento isolado, mas como parte de um processo contínuo e integrado à vivência escolar do sujeito.

No que se refere à baixa frequência escolar, a docente destaca como principais entraves

a manutenção de uma rotina regular de estudos por parte dos educandos, as dificuldades financeiras que comprometem o acesso ao transporte, bem como questões de ordem familiar. Muitos estudantes enfrentam limitações econômicas que dificultam o deslocamento diário até a unidade escolar, o que impacta diretamente sua permanência e continuidade no processo educativo. Esses obstáculos evidenciam a necessidade de implementação de políticas públicas que considerem as condições materiais de vida dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, promovendo mecanismos de apoio que viabilizem o direito à educação e a permanência dos alunos na escola, ou seja, a professora assinala para a importância da EJA ser tratada em uma perspectiva intersetorial.

Diante dessa realidade, Conceição Evaristo explica que a equipe gestora, composta pela coordenação pedagógica e direção do CEM, realiza ações de busca ativa, estabelecendo diálogo com as famílias e incentivando a permanência dos estudantes na escola. Os professores, por sua vez, desenvolvem estratégias de recomposição da aprendizagem, por meio da recuperação de conteúdos e de atividades complementares, com o intuito de mitigar os prejuízos causados pelas ausências.

Essas iniciativas demonstram o compromisso da escola com uma educação inclusiva e equitativa, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que assegura o direito à aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas especificidades e trajetórias. Trata-se de reconhecer, como aponta Arroyo (2006), que a escola, sobretudo no contexto da EJA, deve ser um espaço de acolhimento, de escuta e de reconstrução de saberes, promovendo condições reais de acesso e permanência com qualidade.

É a partir desse compromisso com a realidade dos sujeitos da EJA que se organiza também o trabalho pedagógico em sala de aula. Ainda no tocante à sua prática docente, a professora Conceição Evaristo costuma desenvolver determinados temas em suas aulas, os quais são definidos a partir do Projeto de Leitura e Autoria e do diagnóstico pedagógico realizado com cada turma específica. Ao refletir sobre o contexto do CEM, onde atua, observa que cerca de 80% do corpo discente é composto por estudantes negros e oriundos de territórios periféricos.

Diante desse perfil, torna-se fundamental incorporar ao debate temáticas relacionadas às questões raciais, ao racismo estrutural e às experiências de vida desses sujeitos. Ela argumenta que se trata de um público que, por vezes, é o mais afetado por processos de opressão e preconceito, e que muitas vezes não possui as ferramentas necessárias para compreender e ressignificar a própria história. Nesse sentido, no início do ano letivo de 2024, ela adotou como suporte pedagógico a obra “Mandela: O Africano de Todas as Cores”, de Alain Serres e Zaü.

O trabalho com esse livro foi desenvolvido por meio de rodas de leitura, nas quais a professora instigava os estudantes com perguntas, por exemplo, se conheciam a figura de Nelson Mandela. A leitura do texto foi realizada de forma compartilhada, promovendo um ambiente dialógico e participativo.

Desse modo, ao refletir sobre o perfil dos estudantes do CEM, majoritariamente negros e oriundos de territórios periféricos, a docente reconhece a urgência de incorporar ao currículo temas como as relações étnico-raciais, o racismo estrutural e as histórias de vida desses sujeitos, bem como o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, que determina o ensino da história do continente africano e da cultura afro-brasileira. Tal movimento busca não apenas ampliar o repertório crítico dos educandos, mas também proporcionar condições para que possam compreender, valorizar e ressignificar suas próprias trajetórias. Essa perspectiva pedagógica encontra ressonância nas reflexões de Arroyo (2013), ao afirmar que o conhecimento é dinâmico, tensionado por novas indagações que emergem da realidade social. Para o autor, quando os currículos se fecham a essas vivências e experiências, tornam-se obsoletos, presos a saberes ultrapassados. Por outro lado, quando se abrem às demandas da sociedade e aos conhecimentos vivos que a atravessam, revitalizam-se e tornam-se mais potentes (Arroyo, 2013). A escolha da obra “Mandela: O Africano de Todas as Cores”, de Alain Serres e Zaï, como suporte pedagógico no início do ano letivo de 2024, ilustra essa abertura curricular: por meio de rodas de leitura e perguntas provocativas, a professora promoveu um espaço de escuta e diálogo, permitindo que os estudantes se reconhecessem nas narrativas abordadas e se sentissem parte legítima do processo de construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante a ser considerado na prática pedagógica em análise diz respeito à valorização da oralidade: trata-se de uma dimensão fundamental, uma vez que exerce um papel central tanto nas interações sociais quanto nas dinâmicas escolares. No contexto educacional, é por meio da oralidade que se realiza grande parte dos eventos comunicativos. Nesse sentido, a expressão oral, enquanto enunciado de grande prática social, deve ser compreendida como um elemento que merece estudo sistematizado, integrando-se de forma intencional às propostas pedagógicas. Nessa mesma perspectiva, conforme Schneuwly e Dolz (2004), cabe à escola promover o avanço dos alunos em relação às formas de produção oral cotidianas, possibilitando-lhes o contato com práticas discursivas mais institucionais, mediadas e parcialmente reguladas por restrições externas.

Percebe-se que essa dimensão se manifesta de forma constante nas atividades realizadas, estando presente durante os momentos de leitura, nas dúvidas e questionamentos levantados pelos estudantes, nas experiências de vida que cada um compartilha no espaço do debate, bem

como na produção de um vídeo. Produzir um vídeo, portanto, vai além do domínio técnico; trata-se de uma prática de linguagem situada, que demanda intencionalidade comunicativa, clareza argumentativa e adequação ao interlocutor, competências essenciais na formação de sujeitos críticos. Assim, ao propor e orientar a produção de um vídeo com seus alunos, Conceição Evaristo está não apenas valorizando a oralidade, mas também proporcionando uma experiência pedagógica concreta de letramento, essencial para a formação plena dos estudantes em uma sociedade cada vez mais marcada pela presença de múltiplas linguagens e mídias. Nessa perspectiva, Rojo (2009) compreende os letramentos como formas diversas de participação em práticas sociais que envolvem a linguagem em diferentes modalidades – escrita, oral, visual ou multimodal, sempre situadas em contextos sociais específicos. A produção de um vídeo, portanto, configura-se como uma prática pedagógica alinhada a essa concepção ampliada de letramento, ao articular múltiplos modos de expressão e permitir que os alunos se posicionem como sujeitos ativos em situações reais de comunicação.

Alinhadas à oralidade, também ganham centralidade a leitura e a escrita, as quais são mobilizadas de maneira integrada nas propostas desenvolvidas. Por meio dessas práticas, os alunos são incentivados a ler, refletir e produzir textos autorais, construindo relações significativas entre suas vivências e os conteúdos literários abordados em sala de aula. Essa abordagem, que valoriza a escuta ativa, o diálogo e a autonomia dos sujeitos, está profundamente alinhada à concepção freireana de docência, segundo a qual ensinar exige sensibilidade, criticidade e disponibilidade para acolher o outro em sua totalidade. Como afirma Freire (2021, p. 47): “quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento”.

Assim, ao colocar a leitura, a oralidade e a escrita como instrumentos de escuta e expressão, a professora promove um ensino dialógico, no qual o conhecimento é construído coletivamente e a sala de aula se torna um espaço vivo de trocas e descobertas.

A prática pedagógica da professora Conceição Evaristo evidencia o compromisso com a diversidade textual, promovendo o contato dos estudantes com diferentes gêneros. Dentre esses, destaca-se também, de maneira significativa, o trabalho com histórias em quadrinhos, que ocupam um espaço relevante em suas propostas de leitura. Um exemplo expressivo é a utilização da obra “O Menino Maluquinho”, criada pelo cartunista brasileiro Ziraldo, cuja linguagem lúdica e visual favorece o engajamento dos alunos, ampliando suas experiências leitoras e contribuindo para o desenvolvimento de múltiplas habilidades interpretativas.

Para a docente, o uso desse gênero na EJA configura-se como uma estratégia pedagógica

relevante para o estímulo à leitura, à interpretação e à produção textual, especialmente por sua linguagem acessível, visualmente atrativa e permeada por elementos de humor e crítica social. Assim sendo, “O Menino Maluquinho”, de Ziraldo, revela-se como uma obra de grande potencial educativo, na medida em que apresenta personagens cativantes e situações do cotidiano que permitem múltiplas interpretações – da infância, da construção identitária e das relações familiares e sociais. Além disso, a linguagem lúdica e os recursos gráficos contribuem para ampliar o repertório linguístico e artístico dos educandos, promovendo reflexões sobre valores, sentimentos e experiências compartilhadas.

Nesse contexto, conforme aponta Conceição Evaristo, a docente integra, com frequência, a literatura infantojuvenil em sua prática pedagógica. Um outro exemplo significativo dessa abordagem foi a utilização da obra “O Pote Vazio”, de Demi, anteriormente explorada em um projeto de leitura. A narrativa, que gira em torno de Ping, um menino chinês honesto que não consegue fazer germinar a semente dada pelo imperador, mas ainda assim apresenta seu vaso vazio no dia da avaliação, trouxe à tona reflexões profundas entre os estudantes da EJA, especialmente sobre o valor da honestidade em uma sociedade que muitas vezes privilegia as aparências e os resultados. A combinação entre linguagem verbal e as ilustrações criativas e expressivas (linguagem não-verbal) não apenas despertou o interesse pela leitura, mas também abriu espaço para discussões relevantes sobre autenticidade, integridade, escolhas individuais e as expectativas impostas socialmente. A escolha da obra, portanto, vai além de um apelo estético ou de entretenimento: ela cumpre um papel formativo, ao valorizar valores éticos e à construção de uma identidade crítica e autônoma.

De acordo com a professora Conceição Evaristo, o processo de avaliação em sua prática pedagógica ocorre de forma contínua e integrada às atividades do cotidiano escolar. A docente enfatiza que a avaliação acontece no dia a dia, especialmente durante as rodas de leitura, momentos nos quais observa se os estudantes são capazes de interpretar os textos, expressar suas opiniões e se envolver ativamente nas discussões. Além disso, nesse processo, ela considera aspectos como a participação, o interesse e o engajamento dos alunos ao longo das atividades propostas. Para a docente, o ato de avaliar está diretamente relacionado ao que está acontecendo no processo educativo, sendo, portanto, dinâmico e sensível às particularidades de cada turma. Conceição também destaca a importância da avaliação diagnóstica, realizada no início dos trabalhos, como instrumento fundamental para orientar as práticas pedagógicas e compreender as necessidades e potencialidades dos educandos.

Nesse sentido, a avaliação é compreendida não como um momento isolado, mas como um processo formativo, que contribui para o avanço da aprendizagem e para o fortalecimento

da escuta e do diálogo em sala de aula. Trata-se de uma concepção de avaliação de caráter diagnóstico e inclusivo, que se distancia do modelo tradicional centrado no exame, de viés seletivo e excludente. Essa perspectiva busca valorizar os percursos individuais de aprendizagem, reconhecendo a diversidade dos sujeitos e promovendo práticas avaliativas mais humanizadas e comprometidas com práticas pedagógicas emancipadoras.

As práticas pedagógicas desenvolvidas no CEM evidenciam que, quando os professores exercem sua autonomia e assumem o protagonismo no processo educativo, o currículo literário deixa de configurar-se como uma imposição externa e passa a constituir-se como uma expressão viva de suas experiências, saberes e compromissos com a formação crítica dos educandos da EJA. O currículo abre-se para uma variedade de arranjos, erigidos a partir de finalidades pedagógicas e políticas diversas e por meio da mobilização de uma riqueza de recursos e abordagem metodológicas.

O protagonismo docente, nesse contexto, emerge como potência criadora, permitindo que transitem entre diferentes áreas do conhecimento e articulem a literatura com a realidade dos sujeitos da EJA. Esses professores, ao assumirem uma postura crítica diante das relações de poder que atravessam o currículo, questionam padrões hegemônicos e constroem práticas que valorizam os reais educandos da EJA, a autoria, a escuta e a diversidade de vozes presentes no contexto escolar. Assim, reafirmam o papel transformador da escola e demonstram que um currículo significativo nasce do encontro entre liberdade pedagógica, consciência política e compromisso com a emancipação humana. Também testemunham a complexidade que envolve as construções curriculares e o papel central que os professores desempenham abrindo os significados a diferentes sentidos de literatura, de cultura, de política, de identidade, de mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As três expectativas de uma vida são:
confiança, coragem
e perseverança
(Pereira, 2015, p. 27).

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e
esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois
desinquieta. O que ela quer da gente é coragem
(Rosa, 1985, p. 297).

Esta dissertação nasce também de um lugar de memória e de experiência. Falar da Educação de Jovens e Adultos é, para mim, mais do que um campo de pesquisa: é revisitar caminhos que marcaram profundamente minha trajetória como educanda, mulher e, hoje, pesquisadora. Como egressa da EJA, trago na pele, nas palavras e no olhar a consciência de que a busca pelo saber não tem idade – tem coragem. Coragem esta que Guimarães Rosa eternizou em “Grande Sertão: Veredas”, ao afirmar que “o que a vida quer da gente é coragem”. Coragem para retornar à EJA após tantos silenciamentos e direitos negados; como educadora, para aprender e ensinar em contextos de desigualdade; e, sobretudo, por acreditar que a educação pode ser um ato de reinvenção de si e do mundo.

Mas essa coragem, por si só, não caminha sozinha. Como lembra o poeta Pereira (2015, p. 27), “as três expectativas de uma vida são: confiança, coragem e perseverança”. São esses os pilares que sustentam a caminhada de quem, como tantos sujeitos da EJA, insiste em seguir adiante, mesmo quando tudo parece se embrulhar no correr da vida. Assim, entre memórias, desafios e descobertas, esta dissertação se constrói como um testemunho e uma aposta na potência transformadora da educação.

Cheguei à EJA, primeiramente como educanda, com histórias e passos que já haviam percorrido outros mundos, mas com o coração atento às possibilidades que só a educação pode abrir. Depois, retornei como educadora, carregando no olhar a mesma esperança e o compromisso com aqueles que, como eu, acreditam no poder transformador da Educação de Jovens e Adultos. Nessa modalidade, aprendi, e sigo aprendendo, que não somos páginas em branco, e sim capítulos vivos: que cada texto lido, cada palavra escrita, acende uma memória, reconstrói uma voz, ressignifica uma identidade. É desse lugar que falo: de dentro da escola pública, de dentro da EJA, de dentro da vida.

A pesquisa aqui desenvolvida se fundamenta, portanto, em um compromisso ético e político com a valorização de práticas pedagógicas que, mais do que transmitir conteúdos,

transformam a escola em espaço de escuta, autoria e luta por justiça social. Parte-se de um olhar sensível à realidade concreta da EJA, com todas as suas contradições e potências, para reafirmar a crença no inédito viável freireano: uma educação que, ao problematizar o mundo, contribui ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

O esforço investigativo concentrou-se em compreender como ocorre a construção curricular da leitura literária nas práticas pedagógicas dos professores da EJA no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho. Buscou-se, para isso, evidenciar os fundamentos da Teoria Crítica do Currículo que orientam esta dissertação, entendendo o currículo como um campo de disputa e de produção de sentidos.

A pesquisa permitiu evidenciar que os processos de construção curricular na educação literária da EJA, embora muitas vezes invisibilizados pelas políticas públicas, são marcados por intencionalidade, resistência e criatividade docente. Os professores atuam como mediadores culturais, comprometidos com a formação crítica dos sujeitos, mesmo diante dos desafios estruturais e institucionais que a realidade escolar impõe.

No que se refere às escolhas literárias, identificou-se a presença de uma diversidade de gêneros textuais, como poemas, crônicas, romances, fábulas e lendas, com a utilização de autores consagrados da literatura canônica, como Machado de Assis e Gonçalves Dias, mas também com inserções significativas de obras da literatura afro-brasileira e indígena. A presença desses diferentes repertórios revela a importância de se trabalhar tanto a literatura canônica, reconhecida por sua contribuição histórica, estética e linguística à formação cultural do país, quanto as produções literárias de matrizes africanas e indígenas, que historicamente foram marginalizadas nos currículos escolares. Essa articulação propicia uma abordagem mais plural e crítica, capaz de ampliar o repertório dos estudantes e promover a valorização da diversidade cultural brasileira. Trata-se de um movimento intencional em direção a um currículo contra-hegemônico, que rompe com a lógica eurocentrada e busca incorporar outras vozes, saberes e representações. A literatura, nesse contexto, não é apenas um objeto estético, mas um instrumento político de afirmação de identidades e enfrentamento das desigualdades culturais.

As metodologias de ensino observadas priorizam a escuta, o diálogo e a articulação entre os textos literários e as vivências dos estudantes. A literatura é mobilizada como experiência e provocação ao pensamento, favorecendo a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, a leitura literária assume um papel central na formação dos sujeitos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, do senso crítico e da imaginação, além de ampliar as referências culturais e promover a reflexão sobre si e sobre o mundo. Práticas como Projeto de

Leitura e Escrita, rodas de conversa, debates, edição de vídeo e leitura compartilhada evidenciam uma concepção de ensino centrada na participação ativa dos sujeitos e no reconhecimento dos seus saberes.

No tocante às formas de avaliação, identificou-se a predominância de práticas avaliativas de caráter formativo, voltadas ao acompanhamento contínuo dos processos de aprendizagem dos educandos. A avaliação é compreendida como instrumento formativo, que orienta a prática docente, promovendo, assim, intervenções pedagógicas que respeitam o ritmo e a singularidade de cada estudante, respeitando as trajetórias de vida e a aprendizagem significativa. Nesse sentido, a avaliação ultrapassa a função de medir resultados e assume um papel mediador, contribuindo para a construção de vínculos, a valorização da escuta e o fortalecimento do protagonismo discente. Trata-se de um processo dinâmico, ético e humanizador, que se articula ao compromisso com uma educação emancipadora e socialmente referenciada, centrada na valorização da experiência e na transformação da realidade.

Ao desvelar os desafios enfrentados pelos educadores no processo de construção curricular, evidencia-se a complexidade do contexto educacional da Educação de Jovens e Adultos. Esse cenário é marcado por múltiplas dificuldades, como a evasão escolar, a presença de estudantes não alfabetizados, a inclusão de alunos com deficiência, bem como os obstáculos relacionados à frequência irregular e ao desinteresse pela leitura. Também surgem das entrevistas, como desafio, o próprio trabalho que os educadores precisam realizar de indagação acerca dos modos hegemônicos de ordenamento das práticas relacionadas ao currículo, das racionalizações e legitimações da experiência cultural disputada em torno das finalidades da escola, bem como dos códigos que estruturam o currículo e seu desenvolvimento. Esses códigos são forjados pela ação do subsistema técnico-pedagógico, que cria linguagens, tradições, produz conceitualizações e sistematiza informações e conhecimentos sobre a realidade educativa, e também pelo âmbito político-administrativo, que estabelece prescrições e diferentes esquemas de intervenção – os quais, no contexto da EJA, acabam sendo problematizados. Tais elementos impõem à prática docente um constante exercício de reinvenção, exigindo sensibilidade, escuta ativa e estratégias pedagógicas que respeitem as especificidades dos sujeitos da EJA e promovam sua permanência e participação ativa no processo educativo.

Além disso, fatores externos, como a condição socioeconômica dos educandos, dificultam o acesso à escola, especialmente no que diz respeito ao transporte. Frente a esse cenário, a escola tem buscado alternativas para garantir uma educação mais inclusiva e significativa. Destacam-se, nesse sentido, a atuação do Laboratório de Aprendizagem, que

oferece suporte pedagógico a estudantes em processo de alfabetização, e da Sala de Recursos Multifuncionais, onde professores do Atendimento Educacional Especializado prestam apoio tanto aos docentes quanto aos discentes com deficiência. Soma-se a essas iniciativas a atuação da equipe gestora, que realiza ações de busca ativa, estabelecendo diálogo com as famílias e incentivando a permanência dos alunos. Os professores, por sua vez, empenham-se em desenvolver estratégias que despertem o interesse dos estudantes pela leitura e promovam maior participação nas atividades escolares, reafirmando o compromisso com uma educação pública de qualidade, acessível e emancipadora.

Dessa forma, esta dissertação contribui para os estudos sobre currículo e leitura literária na EJA ao reafirmar a centralidade da prática docente na produção de sentidos e na construção de um currículo comprometido com a emancipação dos sujeitos. Ao evidenciar que o currículo é tecido no cotidiano escolar, a partir das relações entre professores, estudantes e saberes, o estudo reafirma que toda prática pedagógica carrega dimensões éticas, políticas e culturais.

Ademais, ao destacar a literatura como elemento constitutivo da formação humana, esta pesquisa reforça a importância de garantir aos sujeitos da EJA o direito à leitura, à fruição estética e à palavra. Em um cenário marcado por exclusões históricas, defender a presença da literatura no currículo da EJA é também afirmar o direito à memória, à identidade e à dignidade.

Em suma, os resultados aqui apresentados podem subsidiar reflexões sobre políticas públicas para a EJA, sobre a formação continuada dos professores que atuam nesse campo, bem como sobre a observação de práticas em outras escolas públicas voltadas para a EJA. Por fim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para o fortalecimento de práticas que, no cotidiano das salas de aula, promovam uma educação verdadeiramente democrática, plural e transformadora, porquanto, como ensinou Paulo Freire, “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”. É nesta crença que esta dissertação se ancora e se encerra sem ponto final, mas com reticências, que abrem espaço para novos encontros, leituras e reescritas.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA SENADO. **Prorrogação do Plano Nacional de Educação passa na CE e segue à Câmara.** Brasília, DF: Senado Notícias, 28 maio 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/05/28/prorrogacao-do-plano-nacional-de-educacao-passa-na-ce-e-segue-a-camara>. Acesso em: 30 maio 2024.
- ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; SANTOS, Robson dos; MORAES, Gustavo Henrique; SILVA, Susiane de S. Moreira O. da. A Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional, uma análise das estratégias da meta 10 do Plano Nacional de Educação. In: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de (orgs.). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: estratégias do Plano nacional de educação.** Brasília, DF: Inep, 2021, V. 5
- ALVES, Rubem. **O prazer da leitura.** Campinas: Correio Popular, 2001. Caderno C
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis: Vozes, 2003.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel G. Paulo Freire: outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e214631, 2019. Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global.
- ARROYO, Miguel G. **Vidas ameaçadas: exigências-eespostas éticas da educação e da docência.** Petrópolis: Vozes, 2019.
- ASSUMPÇÃO, Aline Amarante da Silva. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a educação integral: limites e possibilidades para a prática docente.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2022.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à pesquisa qualitativa.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- BRANDT, Maria da Conceição; CASSAB, Mariana. A mediação curricular praticada por coordenadoras pedagógicas em um projeto de correção de fluxo: tempos de aprender a *ser mais*. **Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**, Teresina, v. 4, n. 3, p. 1-20, 2022.
- BRANDT, Maria da Conceição. **Criando laços e recriando histórias – tempos de**

aprender: o papel da coordenação pedagógica na construção curricular para as turmas do projeto de correção de fluxo nas escolas municipais de Juiz de Fora. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Assembleia Nacional Constituinte, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.958, de 14 de novembro de 1942**. Institue o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: CNE, CEB, 2013. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 7 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CEB nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, CEB, maio 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA. Brasília, DF: CNE, CEB, 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-3-de-8-de-abril-de-2025-622879826>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF: CNE, CEB, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf-arq/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. 1. ed. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1972.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 1995.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 235-263.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011. p. 171-193.

CARLOS, Katyuska de Souza Maria; FORMIGA, Girlene Marques; INÁCIO, Francilda Araujo. Literatura na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Trajetória para a construção de leitores. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 47, p. 112-121, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/3197>. Acesso em: 19 jun. 2025.

CASSAB, Mariana. A construção curricular em EJA: a educação em Ciências que se cria nas frestas da precariedade e da resistência. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [s. l.], v. 16, esp. 1, p. 728-753, 2023.

CASSAB, Mariana. Algumas reflexões sobre o planejamento e a avaliação na área de ensino de Ciências e Biologia. **Ciência em Tela**, [s. l.], v.1, n. 2, 2008.

CASSAB, Mariana. Evolução de matrículas da Educação de Jovens e Adultos na cidade de Juiz de Fora: um estudo a partir dos dados do censo escolar (2011-2023). In: SEMANA DA

FACED - MICROFASCISMOS NO CAMPO EDUCACIONAL E A INVENÇÃO DE RESISTÊNCIAS, 6., 2024, Juiz de Fora. **Anais [...]**. Juiz de Fora: UFJF, 2024.

CATELLI JR., Roberto. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na Base Nacional Comum Curricular. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (orgs.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CEM. **Projeto Político-Pedagógico do CEM – Centro de Educação de Jovens e Adultos**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2023.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. 1. ed. São Paulo: Global, 2022.

COSSON, Rildo. **Ler e escrever: estratégias de letramento**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Byj8LBb5ktqKfbcHBJKQjmR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2024.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/q4xPMXVTQvQSYrPz9qQBCgN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2023.

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

ÉGAMO, Lorde. **Aldravia – conceito**. [S. l.]: Família Literária, 27 abr. 2024. Disponível em: <https://www.familialiteraria.com.br/textos/aldravia-conceito/40661104>. Acesso em: 12 jul. 2024.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1995.

FÁVERO, Osvaldo. Memória das campanhas e movimentos de Educação de Jovens e Adultos (1947-1966). In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5.,

2004, Évora/Portugal. **Anais [...]**: Évora: Universidade de Évora, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GARDEL, Stênio. **A palavra que resta**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GOODSON, Ivor. **A vida e o trabalho docente**. Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis: Vozes, 2022.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história: Tradução de Maria Stela Gonçalves. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOODSON, Ivor. **História e trabalho docente**: política, cultura e currículo. Tradução de Maria Cristina da Silva Nogueira. Petrópolis: Vozes, 2007.

GUIMARÃES, Cátia; PASSOS, Juliana; ANTUNES, André. **5 anos de Covid-19 no Brasil**: um balanço do legado da maior crise sanitária da história do país. Rio de Janeiro: Fiocruz, 25 fev. 2025. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/5-anos-de-covid-19-no-brasil>. Acesso em: 10 mar. 2025.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na Educação de Jovens e Adultos e na CONFITEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 14, n. 41, p. 355-397, 2009.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 14, p. 108-128, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 6 mar. 2024.

IBGE. **Censo 2022**: taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas

desigualdades persistem. Rio de Janeiro: Agência IBGE Notícias, 17 maio 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40098-censo-2022-taxa-de-analfabetismo-cai-de-9-6-para-7-0-em-12-anos-mas-desigualdades-persistem>. Acesso em: 23 maio 2024.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, 2024. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%C3%A7%C3%A3o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: 9 jul. 2025.

JUIZ DE FORA. **Decreto nº 9.789/2009**. Altera as Atribuições da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Juiz de Fora: Prefeitura Municipal, 2009. Disponível em: <https://jflgis.pjf.mg.gov.br/norma.php?chave=0000031022>. Acesso em: 19 jun. 2024.

JUIZ DE FORA. **Lei nº 8.971, de 9 de dezembro de 1996**. Cria o Centro de Educação de Adultos “Dr. Geraldo Moutinho” – Ceagem. Juiz de Fora: Câmara Municipall, 1996. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/mg/j/juiz-de-fora/lei-ordinaria/1996/898/8971/lei-ordinaria-n-8971-1996-cria-o-centro-de-educacao-de-adultos-dr-geraldo-moutinho-ceagem>. Acesso em: 10 jul. 2024.

JUIZ DE FORA. Prefeitura Municipal. **Escolas municipais**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2024. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/arquivos/listagem_diretores_04_2024.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

JUIZ DE FORA. Prefeitura Municipal. **Orientações Pedagógicas e Administrativas para a EJA**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2010.

JUIZ DE FORA. Prefeitura Municipal. **Proposta curricular Educação de Jovens e Adultos**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2012a. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curr%C3%ADculos/arquivos/miolo_eja.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

JUIZ DE FORA. Prefeitura Municipal. **Proposta curricular: Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2021.

JUIZ DE FORA. Prefeitura Municipal. **Proposta Curricular Língua Portuguesa**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2012b. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curr%C3%ADculos/arquivos/miolo_l%C3%ADngua_portuguesa.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

JUIZ DE FORA. Prefeitura Municipal. **Referencial curricular da rede municipal de Juiz de Fora**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação, 2020. Disponível em: https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curr%C3%ADculos/arquivos/2020/eja.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. de. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Ângela B. **Ofício de ensinar: leituras sobre linguagem, letramento e educação**. 2.

ed. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MACHADO, Maria Margarida. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 82, p. 17-39, nov. 2009.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais** [...]. Bauru: Unisagrado, 2004. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/instituicao/Docente/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 13 maio 2024.

MARCIANO, Kátia Cristina Candido Aquino. **O processo sócio-histórico de constituição de uma proposta curricular polivalente em EJA (2001 a 2014): o Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho - CEM conta sua história**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SE, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 12 abr. 2025.

MIRANDA, Cecília Coutinho de; BRAGA, Daniel Santos; CAVALCANTI, Ana Paula Campos. Bibliotecas escolares e salas de leitura importam para o aprendizado dos estudantes? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e242158, 2022. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/204530/188130>. Acesso em: 13 jul. 2025.

NICODEMOS, Alessandra; CASSAB, Mariana. A Educação de Jovens e Adultos no tempo presente: entre silenciamentos, invisibilidades, retrocessos e resistências. **Revista Cocar**, [s. l.], n. 11, p. 1-14, 2022.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio. Educação de Jovens e Adultos em contexto pandêmico: entre o remoto e a invisibilidade nas políticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 20, n. 3, p. 871-892, set./dez. 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/nicodemos-serra.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Bolivar Alves. É possível erradicar o analfabetismo absoluto no Brasil até 2024? *In*: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; SANTOS, Robson dos (orgs.). **Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: estratégias do Plano Nacional de Educação II**. Brasília DF: INEP, 2022. V. 6

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PEREIRA, Paulo Gonçalves. **Serenidade**. São Paulo: Mago Cultural, 2015.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINHEIRO, Marta Passos; PEDERSOLI, Ana Paula; FELIX, Chrisley Soares. Formação de leitores literários em turmas de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA): algumas reflexões a partir da proposta da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH). **Revista Brasileira de Alfabetização**, [s. l.], n. 22, 2024. Disponível em: <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/802/572>. Acesso em: 8 jul. 2025.

QEDU. **Juiz de Fora**. [S. l.]: Qedu, 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/3136702-juiz-de-fora>. Acesso em: 10 jul. 2024.

RESENDE, Ana Carolina Costa. **A complexidade curricular no fazer de uma educadora de ciências em uma EJA cada vez mais jovem**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

ROJO, Roxane Helena. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Madrid: Ediciones Morata, 2017.

SANTOS, José Alex Trajano dos. O percurso formativo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: do passado ao presente, revisitando a nossa própria história. **Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão**, [s. l.], v. 5, n. 9, p. 101-125, 2021.

SANTOS, Robson dos; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; SILVA, Susiane de S. Moreira O.; MORAES, Gustavo Henrique. A Educação de Jovens e Adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada: desafios ao novo Plano Nacional de Educação. In: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de; BOF, Alvana Maria (orgs.). **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Inep, 2023. p. 12-43. V. 8

SAVIANI, Donaldo. **Educação e as relações interdisciplinares**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (As faces da linguística aplicada)

SILVA, Analise de Jesus da. **Na EJA tem J**: juventudes na Educação de Jovens e Adultos. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

UNDIME. **Em 2019, Educação de Jovens e Adultos tem o menor investimento da década**. Brasília, DF: Undime, 2020. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/13-01-2020-15-37-em-2019-educacao-de-jovens-e-adultos-tem-o-menor-investimento-da-decada>. Acesso em: 22 nov. 2023.

UNESCO. **Educação de adultos**: Declaração de Hamburgo; agenda para o futuro. Traduzido por Carlos Humberto Spezia. Brasília, DF: Unesco, 1998.

VAZ, Sérgio. **Flores de Alvenaria**. Apresentação de Chico César. 2. ed. São Paulo: Global Editora, 2021.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto Arado**. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2019.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, [s. l.], . n. 9, n. 2, p. 11-22, 2008.

APÊNDICE A – Roteiro para o questionário

Este questionário tem como objetivo investigar aspectos relacionados ao currículo, à literatura e à vida profissional dos professores. Os dados coletados serão utilizados apenas para fins de pesquisa. Garantimos a total confidencialidade e o anonimato das informações fornecidas. Seus dados não serão identificados.

I. DADOS PESSOAIS

1. Qual é a sua idade?

- ☐ Menos de 25 anos
- ☐ 25-29 anos
- ☐ 30-44 anos
- ☐ 45-54 anos
- ☐ 55-60 anos
- ☐ 61 anos ou mais.

2. Qual é o seu gênero?

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Prefiro não declarar

3. Qual sua cor/raça?

- ☐ Preta
- ☐ Parda
- ☐ Amarela
- ☐ Branca

4. Qual sua naturalidade?

5. E-mail:

II. FORMAÇÃO DOCENTE

1. Qual é o seu nível de escolaridade?

- ☐ Graduação
- ☐ Pós-graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Pós-doutorado

2. Qual sua área de formação?

- ☐ Pedagogia
- ☐ Letras
- ☐ Matemática
- ☐ Ciências
- ☐ História
- ☐ Geografia
- ☐ Outra(s): _____

3. Qual a instituição você se formou na graduação?

4. Em que ano você concluiu a graduação?

5. Qual modalidade realizou seu curso de graduação?

- ☐ Presencial
- ☐ Educação a distância

6. Na graduação você teve alguma disciplina voltada para a EJA?

- ☐ Sim
- ☐ Não

6.1. Caso a resposta da questão 6 seja sim, em que medida este conteúdo contribui para sua prática escolar?

7. Você participa ou já participou de algum curso de formação continuada?

- ☐ Sim

() Não

7.1 Caso a resposta da questão 7 seja sim, qual?

III. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

1. Há quantos anos você dá aula?

- () Entre 1 a 3 anos
- () 4 a 7 anos
- () 8 a 15 anos
- () 16 a 25 anos
- () Mais de 25 anos

2. Há quantos anos você atua na EJA?

- () Entre 1 a 3 anos
- () 4 a 7 anos
- () 8 a 15 anos
- () 16 a 25 anos
- () Mais de 25 anos

3. Como foi o início da sua atuação docente na EJA?

- () Iniciei com um estágio.
- () Iniciei com um contrato temporário.
- () Iniciei como efetivo.
- () Outra forma.

4. O trabalho no CEM foi a sua primeira experiência profissional com a EJA, ou você já trabalhou em outras escolas anteriormente?

- () Foi a minha primeira experiência com a EJA.
- () Já trabalhei em outras escolas com EJA antes.

5. Você atua no ensino regular em outro turno, ou se dedica integralmente a EJA?

- () Atuo no ensino regular em outro turno
- () Me dedico integralmente à EJA

6. Qual é seu regime de trabalho?

- ☐ Professor Efetivo
☐ Professor Contratado

7. Quais são os principais desafios enfrentados por você com relação ao trabalho na EJA?**IV. QUESTÕES CURRÍCULARES****1. Você costuma trabalhar com o ensino de literatura nas aulas de português na EJA?**

- ☐ Sempre
☐ Às vezes
☐ Nunca

2. Por que você avalia ser importante trabalhar com literatura da EJA?**3. Quais aspectos influenciam seu trabalho com a literatura no CEM?****4. Quais são os principais desafios enfrentados por você com relação ao ensino de literatura na EJA?****5. Como procura lidar com esses desafios?****6. Você considera importante o Referencial Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora para o trabalho na EJA?**

- ☐ Sim
☐ Não

6.1. Caso a resposta seja "Sim", qual (is) ponto(s) você destaca como importante(s)?**6.2. Caso a resposta seja "Não", por quê?**

APÊNDICE B – Roteiro para a entrevista semiestruturada

I. TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

1. Pode nos contar um pouco sobre sua trajetória profissional e como chegou a atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
2. O que motivou você a trabalhar com a EJA? Houve alguma experiência ou influência específica que levou a essa escolha?
3. Como foi o início da sua atuação como professora na EJA?
4. Você já participou de algum curso de formação ou especialização voltado para a EJA? Se sim, como essas formações impactaram sua prática?
5. Há quanto tempo você atua como professora de língua portuguesa na EJA?
Há quanto tempo você trabalha no CEM?
6. O que é ser professora de língua portuguesa na EJA ?
7. Como você se sente exercendo a profissão de professora da EJA no CEM?

II. QUESTÕES CURRÍCULARES

1. Como você define a Educação de Jovens e Adultos?
2. Quem são os sujeitos da EJA?
3. Como é a sua relação com os educandos da EJA? Como essa relação afeta a sua prática?
4. Como é realizado o planejamento curricular das aulas de literatura?
5. Você constrói o currículo individualmente ou em conjunto com outros professores? Explique esse processo.
6. Para você, o que significa ensinar literatura na EJA? Qual é sua importância?
7. Quais objetivos você define como importantes no ensino de literatura na EJA?
8. Quais conteúdos costuma selecionar para trabalhar nas aulas de literatura na EJA? Como escolhe esses conteúdos?
9. Quais autores costuma trabalhar nas aulas? Por que e como os escolhe?
10. Quais gêneros textuais e temáticas escolares costuma trabalhar? Por que e como os escolhe?
11. Como você trabalha com os conteúdos nas aulas de literatura? Pode dar um exemplo de uma situação concreta vivida no CEM?
12. Como você relaciona a escrita, a leitura e a oralidade nas aulas de literatura na EJA?
13. Como você integra o ensino de literatura com outras disciplinas? Quais desafios enfrenta diante dessa tarefa? Como procura enfrenta-los?

- 14.** Há temas no ensino de literatura que você tem ou teve receio de trabalhar na EJA? Caso sim e se sinta confortável, comente: quais? Por que? Como lidou e lida diante dos constrangimentos?
- 15.** Quais recursos pedagógicos você utiliza em suas aulas de literatura?
- 16.** Quais fontes bibliográficas, materiais, documentos, textos legais e normativos são importantes no processo de construir suas aulas?
- 17.** Na sua opinião que aspectos de sua história de vida, de sua formação e do contexto de trabalho influenciam a forma que você trabalha com a literatura na EJA?
- 18.** Quais metodologias você emprega para conectar os textos literários com as experiências e vivências dos alunos?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **A Construção Curricular da Leitura Literária na EJA: Uma Análise das Práticas Pedagógicas dos Professores no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho -CEM**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é compreender como os currículos literários são desenvolvidos e implementados pelos (as) docentes, o que pode ajudar a identificar boas práticas e áreas que necessitam de aprimoramento, resultando em uma educação de maior qualidade para os alunos da EJA. Além disso, a investigação sobre as temáticas e gêneros literários selecionados, bem como os critérios que subsidiam essas escolhas, pode garantir que o currículo seja mais relevante e engajador para os alunos, refletindo suas necessidades e interesses. Nesta pesquisa pretendemos compreender os processos de construção curricular na educação literária na EJA, desenvolvida por professoras do Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho – CEM.

Caso você concorde em participar, vamos realizar as seguintes atividades com você: aplicação de um questionário e condução de entrevistas semiestruturadas com educadores de língua portuguesa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) — nos anos finais do ensino fundamental, no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho (CEM). Cabe destacar que as entrevistas realizadas no contexto desta pesquisa serão exclusivamente gravadas, e ocorrerão de forma individual com cada docente participante da pesquisa. Após analisar os dados farei uma devolutiva dos dados da pesquisa aos participantes, dando-lhes a oportunidade de refletir sua participação na pesquisa. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: cansaço, desconforto ao responder o questionário e a entrevista, e o tempo demandado dos participantes para participar da pesquisa. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, a coleta de dados será realizada em dois momentos, um presencial (entrevista) e outro online (por e-mail) (questionário); será garantido um local reservado para a realização das entrevistas e assegurada a liberdade para os participantes não responderem a alguma questão; a pesquisadora estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto. A pesquisa pode contribuir com informações valiosas que poderão ser aplicadas futuramente no desenvolvimento de currículos e práticas institucionais para a EJA.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolvem seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, a proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
JUIZ DE FORA - UFJF



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA LEITURA LITERÁRIA NA EJA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DR. GERALDO MOUTINHO & CEM

Pesquisador: FLAVIA BARROS CEDROLA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 82978524.8.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da UFJF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.343.818

Apresentação do Projeto:

O projeto "A CONSTRUÇÃO CURRICULAR DA LEITURA LITERÁRIA NA EJA: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DR. GERALDO MOUTINHO & CEM", com início previsto para 03/03/2025 e término para 03/06/2025, apresenta o seguinte resumo retirado do arquivo informações básicas da Pesquisa: "No vasto cenário educacional, onde o currículo e a literatura se interseccionam, emerge um espaço de disputa e construção, no qual a consciência crítica se desenvolve e os sujeitos se constituem. Nesta perspectiva, a presente pesquisa se propõe a investigar os processos de construção curricular na educação literária na Educação de Jovens e Adultos - EJA, desenvolvida por professores da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho & CEM. A pesquisa se fundamenta na Teoria Crítica do currículo, apoiando-se em autores como Goodson (1995, 2019, 2022), Sacristán (2017), Arroyo (2013, 2014, 2017) e Paulo Freire (2005, 2008, 2011, 2020). Além disso, são integrados estudos do campo literário, contemplando as contribuições de Rildo Cosson (2007), Antonio Candido (1994), Michèle Petit (2008), Lajolo (1994) e Zilberman (2008, 2013). A investigação adota uma abordagem qualitativa, utilizando questionário e entrevistas semiestruturadas com professores de língua portuguesa da EJA, como instrumentos principais para a coleta de dados, visando compreender como o currículo literário é configurado na

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

CEP: 35.036-900

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

E-mail: cep.propp@ufjf.br