

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS VII - CODÓ
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

TERCILIA MÁRIA DA CRUZ SILVA

**MULHERES QUILOMBOLAS NA EJAI: TRAJETÓRIAS, VIVÊNCIAS E
PROCESSOS**

CODÓ-MA

2019

TERCILIA MÁRIA DA CRUZ SILVA

**MULHERES QUILOMBOLAS NA EJAI: TRAJETÓRIAS, VIVÊNCIAS E
PROCESSOS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão- UFMA - Campus VII - Codó, como requisito para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ma. Kelly Almeida de Oliveira.

CODÓ-MA

2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Silva, Tercilia Mária da Cruz.
Mulheres quilombolas na EJAI : trajetórias, vivências e processos / Tercilia Mária da Cruz Silva. - 2019.
116 p.

Orientador(a): Kelly Almeida de Oliveira.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Codó - MA, 2019.

1. Alfabetização. 2. EJAI. 3. Mulheres quilombolas.
I. Oliveira, Kelly Almeida de. II. Título.

TERCILIA MÁRIA DA CRUZ SILVA

**MULHERES QUILOMBOLAS NA EJAI: TRAJETÓRIAS, VIVÊNCIAS E
PROCESSOS**

Monografia apresentada no Curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão como requisito parcial para
obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

APROVADA EM: ___ / ___ / ___

NOTA: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Ma. Kelly Almeida de Oliveira
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
(Orientadora)

Prof. Dra. Franciele Monique Scopete dos Santos
Universidade Federal do Maranhão – UFMA
(1ª Examinadora)

Profa. Dr. Dilmar Kistemacher
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
(2º Examinador)

Dedico este trabalho às mulheres de Laranjeiras, com a minha profunda admiração pela força de vontade e persistência na busca do saber.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me concedido a benção de ingressar no ensino superior e mais ainda por ter chegado até este momento.

A minha mãe, Lidia da Cruz Silva, que mesmo não entendendo os desafios dessa trajetória, me deu toda força para ter chegado até aqui.

As minhas irmãs Caiury Silva, Hilana Cardoso, Rychelle Silva e ao meu irmão Josias Lima pelo companheirismo durante esta longa trajetória.

A minha Orientadora Profa. Ma. Kelly Almeida de Oliveira pela paciência, boa vontade e por ter acreditado em mim e na relevância dessa pesquisa.

Aos todos/as os/as professores/as do Curso de Pedagogia Campus de Codó, pela sabedoria e ensinamentos que fizeram com que eu chegasse até aqui.

Agradeço ainda aos meus amigos (as) Irislene Paiva, Gleciana Torres, Rosana Campos, Renatha Quezya, Síndila Ferreira e Ronaldo Junior pelo apoio fraternal.

Agradeço de forma especial a Laiane Moraes que esteve comigo em todos os momentos, Samara Cruz por toda a ajuda e palavras de apoio e Lucelia Brandão por ser amiga em todos os momentos.

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

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho aborda vivências de mulheres em processo de alfabetização na Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA em uma comunidade quilombola, localizada no município de Aldeias Altas – MA. Busca-se compreender a trajetória escolar dessas mulheres, bem como compreender as dificuldades encontradas por mim, em alfabetizá-las, partindo da experiência do projeto de extensão “EJA Mulher: a ressignificação dos saberes femininos”, além de propor meios que foram utilizados para superar tais dificuldades, utilizando como referencial metodológico as contribuições de Paulo Freire. Para fundamentação teórica deste estudo, tivemos como principais autores Freire (1989; 2001; 2006; 2011), Gohn (2006; 2009; 2014) e Ponte (2008). A pesquisa é de caráter qualitativo e é descritiva, pois busca apresentar as vivências com o grupo no decorrer das aulas, bem como destacar o processo de alfabetização. A pesquisa partiu de um estudo bibliográfico, seguido de uma pesquisa de campo na comunidade quilombola Laranjeiras, onde foram feitas observações no decorrer das práticas em sala de aula, e foram realizadas ainda entrevistas com as alunas. Este estudo permitiu conhecer histórias de vida, de luta de mulheres na busca pelo saber. Permitiu ainda, fazer uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido, bem como compartilhar práticas realizadas com essas mulheres objetivando sanar as dificuldades encontradas.

Palavras-Chave: EJA; Mulheres quilombolas; Alfabetização.

ABSTRACT

The present work approaches women's experiences in the literacy process in the Education of Young, Adult and Elderly (em português Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA) in a quilombola community, located in the municipality of Aldeias Altas - MA. It seeks to understand the educational trajectory of these women, as well as to understand the difficulties encountered in his literacy process, starting from the extension project "EJA Mulher: a ressignificação dos saberes femininos", besides proposing means used to overcome these difficulties, using Paulo Freire's methodological framework. For the theoretical basis of this study, we had as main authors Freire (1989; 2001; 2006; 2011), Gohn (2006; 2009; 2014) and Ponte (2008). The research is qualitative and descriptive because it seeks to present the experiences with the group during the classes, highlighting the literacy process. It was based on a bibliographical study, followed by a field survey in the Laranjeiras quilombola community, where observations were made during the practices in the classroom and interviews were also made with the students. This study allowed us to know life stories and the struggle of women in search of knowledge. It also allowed us to reflect on the work developed, just as to share practices with these women in order to remedy the difficulties found.

Keywords: Young, Adult and Elderly Education; Quilombola women; Literacy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS - EJAI.....	13
2.1 Marcas da EJA no Brasil: avanços e retrocessos.....	13
2.2 EJAI no Maranhão: caminhos percorridos.....	20
2.3 EJAI no município de Codó.....	24
3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO: DELIMITANDO CONCEITOS.....	26
3.1 Educação Informal.....	26
3.2 Educação Formal.....	27
3.2.1 Educação do Campo.....	27
3.2.2 Educação Escolar Quilombola.....	28
3.3 Educação Não-Formal.....	32
3.3.1 Educação Popular / Paulo Freire.....	33
3.4 EJAI Mulher: a resignificação dos saberes femininos.....	35
4 MULHERES QUILOMBOLAS NA EJAI: TRAJETÓRIAS, VIVÊNCIAS E PROCESSOS.....	38
4.1 Caracterização da pesquisa de campo.....	38
4.2 Caracterização do campo da pesquisa.....	43
4.3 Entrevistas - quem são os sujeitos da EJAI.....	44
4.3.1 Mulheres participantes.....	46
4.3.2 Entre diálogos e esperança.....	47
4.4 Desafios encontrados na alfabetização de mulheres quilombolas: relato de uma experiência.....	51
4.4 Análise geral da pesquisa de campo.....	56
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	61
APÊNDICE.....	68
ANEXOS.....	72
ANEXO A: Parecer que regulamenta a inclusão do idoso como sujeito de direito na EJA em Codó.....	73
ANEXO B: Demanda de alunos (as) matriculados na EJAI 2015/2018.....	79

ANEXO C: Matriz Curricular da EJAI/2017 Codó.....	80
ANEXO D: Projeto de extensão “EJAI Mulher: a ressignificação dos saberes femininos”	81
ANEXO E: Relatório Final do projeto de extensão “EJAI Mulher: a ressignificação dos saberes femininos”.....	101

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, atualmente, ainda temos um alto índice de analfabetismo, principalmente entre jovens, adultos e idosos. São pessoas que nunca foram à escola ou que, por algum motivo, dela é afastada, indivíduos que infelizmente não tiveram seus direitos assegurados. Não tem como falar em educação sem pensarmos nessa grande parcela da população. Pensar nas lutas dessas pessoas pelo conhecimento, e na injustiça histórica que tirou a oportunidade de milhares de homens e mulheres de aprender a ler e escrever, e que, atualmente, por conta desse descaso, convivem na chamada “sociedade da informação” de forma marginalizada.

Se estudarmos a história da educação, iremos constatar que ela, anteriormente, era privilégio de poucos e direcionada principalmente para homens. Com as mudanças ocorridas na sociedade como consequência da industrialização, urbanização e necessidade financeira, as mulheres passaram a reivindicar liberdade, igualdade e direitos, principalmente, o direito à educação (PALÁCIOS; REIS; GONÇALVES; 2017).

De modo geral, o que acontece no meio popular, nas periferias da cidade, nos campos, são marcas de identidades sociais que refletem diretamente na educação. Ao pensarmos práticas educativas, temos que discorrer primeiramente sobre os sujeitos que farão parte do processo. Considerando como ponto de partida os aspectos históricos, sociais, políticos e culturais é que se torna viável o desenvolvimento de práticas de ensino condizentes com a realidade dos educandos.

Nesse sentido, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) requer especificidades no trabalho docente, considerando que as distorções de série/idade são as principais características dos sujeitos que fazem parte dessa modalidade de ensino. Jovens, adultos e idosos possuem peculiaridades que lhes conferem um tratamento diferenciado, que esteja entrelaçado com a sua realidade social, com seus valores, costumes, linguagem, etc.

Nessa perspectiva, se faz necessário fazer um estudo histórico, econômico e social desses sujeitos e do local onde vivem, para então estabelecer estratégias de trabalho, fazendo assim, uma relação entre os conhecimentos prévios e os saberes técnicos científicos. É justamente nesse sentido que se encaminha a relevância desta pesquisa: buscar compreender quem são os participantes da EJAI, partindo de seu meio social, sua história, seus costumes, conhecimentos prévios, seus sonhos, suas limitações, para, a partir desse levantamento, analisar quais são os desafios encontrados na alfabetização desses sujeitos por meio de uma investigação da prática docente.

Nessa perspectiva, a base dessa pesquisa se dá a partir da convivência com mulheres em processo de alfabetização, através da experiência no projeto de extensão “EJAI Mulher: a ressignificação dos saberes femininos”, que envolveu o Curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó, a Secretaria de Educação de Aldeias Altas/MA, e foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão – FAPEMA. O mesmo foi desenvolvido na zona rural de Aldeias Altas - MA, coordenado pela Profa. Ma. Kelly Almeida de Oliveira, tendo como objetivo a alfabetização de mulheres afrodescendentes. A partir da convivência com essas mulheres, foi possível conhecer um pouco da história de vida delas e da história da própria comunidade.

No decorrer do trabalho, utilizamos como principais fontes teóricas Freire (1989; 2001; 2006; 2011), que trata da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI, bem como sua luta constante por uma educação que levasse em consideração os saberes populares. Gohn (2006; 2009; 2014), que traz uma discussão a respeito das concepções de Educação formal, não-formal e informal e Ponte (2008), que fundamenta o método investigativo no qual se caracteriza esta pesquisa.

Diante disso, o objeto de estudo dessa pesquisa é a minha prática docente com mulheres afrodescendentes de uma comunidade quilombola, onde busco descrever os principais desafios encontrados na alfabetização dessas mulheres e os meios que busquei para superá-los. A pesquisa terá como campo para coleta de dados a comunidade quilombola Laranjeiras, situada no município de Aldeias Altas – Maranhão. São informantes, as mulheres alunas da EJAI, que foram observadas no período de seis meses, de março/2018 a setembro/2018, durante a execução do projeto.

A coleta de dados aconteceu seguindo algumas etapas, sendo realizada primeiramente uma observação sistemática no decorrer das aulas, com registros em diário de campo, onde foi observada a forma como essas mulheres se expressam, a interação, o contexto social no qual estão inseridas, seus valores e costumes, com a finalidade de conhecer quem são, como vivem, o que sabem, o que querem aprender e descrever como essas mulheres são alfabetizadas pelo método Paulo Freire, o método da palavra geradora. Nesse sentido, a pesquisa também se caracteriza como pesquisa etnográfica, a passo que os dados são coletados através da convivência com essas mulheres e são preservados através de diário de campo.

A segunda etapa foi realizada mediante entrevistas, com a utilização do roteiro semiestruturado com perguntas sobre a vida dessas mulheres, bem como a trajetória escolar, trabalho, família, comunidade. A última etapa consiste na análise e reflexão dos dados

obtidos, que foram estudados mediante todo um embasamento teórico, buscando compreender quais são as dificuldades e os desafios de ensinar a ler e escrever para essas alunas.

Além da pesquisa, da busca por informações e a descrição dos dados, buscou-se ainda propor estratégias para que esses desafios sejam superados, nesse sentido, serão descritas algumas aulas realizadas no projeto como intervenção para superar as dificuldades encontradas. Vale ressaltar ainda que as informantes da pesquisa receberão um código como garantia do anonimato, ou seja, os nomes das sujeitas da pesquisa não serão revelados.

O trabalho está dividido em quatro partes: a primeira apresenta uma breve contextualização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, Maranhão e no município de Codó, trazendo abordagens de como esta se estrutura no Brasil atualmente. O segundo trata das especificidades da pesquisa, apresentando as concepções de Educação formal, não-formal e informal, dando enfoque a Educação não-formal, considerando que o campo de pesquisa se classifica nesse modelo de educação, pois não se trata de um modelo formalizado de turma de EJAI, mas de um projeto de extensão, com metodologias próprias, não seguindo um currículo oficial. Neste mesmo capítulo trago uma abordagem sobre Educação Escolar Quilombola e Educação do Campo, com vistas a contextualizar o local no qual o projeto foi desenvolvido, bem como suas especificidades. Seguidamente, apresento os dados e análise da pesquisa de campo, apresentando a caracterização do campo de pesquisa, bem como os sujeitos, a análise das observações, com vistas a estabelecer relação com os objetivos da pesquisa e com toda discussão apresentada nos capítulos anteriores. Por fim, estarão as considerações finais, onde destaco minhas impressões diante da pesquisa realizada.

2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS - EJAI

Este capítulo traz uma abordagem histórica da Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJAI, fazendo uma contextualização com a atualidade, dada a necessidade de conhecer o percurso histórico dessa modalidade de educação, que é marcada por lutas e retrocessos até que se tornar o que é hoje, uma modalidade de educação e não mais um programa. Nesse sentido, está dividido em três sessões, que fazem uma breve abordagem da EJAI a nível de Brasil, Maranhão e Codó.

2.1 Marcas da EJA no Brasil: avanços e retrocessos

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, constituindo-se durante muito tempo como uma negação dos direitos fundamentais para a classe trabalhadora, advinda de uma variedade de programas inacabados, sendo estes voltados prioritariamente para combater o analfabetismo. Desse modo, a EJA, regulamentada atualmente como modalidade de ensino, se configura como uma educação de classe, já que é voltada para a camada subalterna, marginalizada, para aqueles aos quais foi negado o direito a educação, e que hoje é ofertada, como caracteriza Rohrig e Gustsack (2007, p. 70), “fora do tempo cronológico dos sistemas de ensino e dos estudantes”.

Amparada legalmente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil já aparecia em textos normativos desde a década de 1930, e foi ganhando força no decorrer dos anos, sendo marcada por muitas lutas de movimentos populares e embates políticos e pedagógicos que perpassam momentos históricos no nosso país. Essa modalidade de ensino, de acordo com Gadotti e Romão (2005, p. 54), se identifica como “Educação Popular” no sentido de que está voltada e centralizada no atendimento das camadas populares da sociedade, podendo a mesma emanar de iniciativas estatais ou particulares. No decorrer de toda a história, a educação de adultos passou por muitas transformações, com a expansão de programas e reformas educacionais que reafirmaram a sua necessidade. Sendo a mesma declarada um direito garantido por lei, é pertinente fazer um percurso histórico de sua consolidação, à medida que atravessou muitas lutas sociais e traz consigo marcas de exclusão e esperança de todos os envolvidos.

A Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos apresenta em seu texto um breve histórico da EJA no Brasil, na qual declara que:

A educação de jovens e adultos no Brasil remonta aos tempos coloniais, quando os religiosos exerciam uma ação educativa missionária com adultos. Também no período imperial houve ações educativas nesse campo. Porém, pouco ou quase nada foi realizado oficialmente nesses períodos, devido principalmente à concepção de cidadania, considerada apenas como direito das elites econômicas (BRASIL 2002, p. 13).

Dessa forma, o estímulo à alfabetização é traçado pelas exigências sociais e econômicas que perpassam a nossa história, como por exemplo, o direito ao voto, que incentivou a aprendizagem da leitura e escrita para que os jovens e adultos pudessem exercer o seu direito ao voto, que ocorre no período Imperial, com iniciativas de abertura de escolas noturnas, e conseguinte, o período Republicano, onde houve uma preocupação por parte do governo com os altos índices de analfabetismo. Nesse contexto, o mesmo era tratado como uma vergonha pra sociedade ou até mesmo como uma doença. Assim, em consonância com esta realidade, foram criadas campanhas de alfabetização visando à erradicação do analfabetismo.

Diante disso, a educação primária já se formalizou como gratuita para todos os cidadãos na Constituição Brasileira de 1824, sendo influenciada pelo modelo Europeu (*Ibid*, 2002). Porém, a educação básica de adultos só começa a ganhar espaço a partir da década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, no governo de Getúlio Vargas. Desde então, começa a se consolidar um sistema de educação elementar no país, sendo este período marcado pelo desenvolvimento industrial e concentração populacional nos centros urbanos, o que influenciou significativamente a educação, dada as novas exigências do mercado no que se refere à formação e qualificação de mão-de-obra especializada. Assim, houve a necessidade de estender o ensino para setores cada vez mais diversos, principalmente, para aqueles que não tiveram acesso e buscavam a inserção no mercado de trabalho (RIBEIRO, 2001).

Em vista disso, houve a ampliação da educação por meio de iniciativas do governo federal, onde foram traçadas estratégias de expansão do ensino supletivo e alguns programas, mas foi somente na década de 1940 que a educação de jovens e adultos se consolidou como responsabilidade da política nacional através da Constituição de 1934, que em seu texto declara obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todo cidadão brasileiro. Partindo disso, tivemos em âmbito nacional a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), do Serviço de Educação de Adultos (SEA, de 1947), criação de campanhas como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, de 1947), Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958), que objetivavam a ampliação da educação de jovens e adultos, orientação e coordenação de planos

anuais de ensino supletivo e fornecimento de estrutura necessária para estados e municípios atender a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2002). Friedrich et.al (2010, p. 395) afirma, nesse sentido, que nesse período da história “a educação é considerada como fator de segurança nacional tendo em vista o alto índice de analfabetismo: aproximadamente 50% da população em 1945”.

De acordo com Romão (2005), a história da educação no Brasil, em síntese, pode ser dividida em três períodos: de 1946 a 1958, onde são realizados vários movimentos de iniciativa oficial, com o intuito de “erradicar o analfabetismo”, nessa época ainda considerado uma doença; entre 1958 e 1964, quando foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958), de onde partiu a ideia de um programa permanente de alfabetização, que resultou na elaboração de um Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, suprimido mais tarde pelo Golpe de Estado de 1964; e, por fim, o ano de 1968, quando foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que foi um sistema de alfabetização de adultos analfabetos desenvolvido em quase todos os municípios do país, que segundo os autores supracitados “visava basicamente o controle da população (sobretudo a rural)” (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p. 36).

As décadas de 1950 e 1960 são marcadas por avanços em relação à organização da EJA no Brasil, onde se expandiu o ideário de educação popular, juntamente com a democratização da Educação Básica. Nesse contexto, de acordo com a Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos,

Destacaram-se: Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Movimento de Cultura Popular do Recife, iniciado em 1961; Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE); Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, em 1964, que contou com a presença de Paulo Freire (BRASIL, 2002, p. 14-15).

Na década de 1960, tivemos como principal referência teórica o educador Paulo Freire, que trouxe contribuições significativas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, dando ênfase a diversos movimentos, tais como: Movimentos da Cultura Popular, Movimento de Educação de Base (MEB) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CENBB), Através destes movimentos foi apresentada uma nova concepção de educação, classificada como emancipatória. Sua proposta pedagógica era voltada para uma educação popular, que levasse em consideração a realidade dos alunos. Na medida em que apresentou um novo entendimento em relação às problemáticas educacionais que, de acordo com Gadotti e Romão

(2005, p. 22), tratava de refletir os interesses dos setores populares e das classes subalternas que o Estado manipulava ou simplesmente ignorava.

Nessa perspectiva, Scocuglia (1999) reflete a trajetória de Paulo Freire declarando que o mesmo se dedicou a combater o analfabetismo por meio da educação para os excluídos, advindos principalmente das camadas populares, assim sendo, realizou várias obras apresentando a temática em questão, influenciando dessa forma um grande número de pesquisadores em todo mundo.

Paulo Freire se engajou na luta pelos direitos do povo, para a consolidação de uma educação justa, que garantisse o direito de trabalhadores que não tiveram acesso à educação na sua idade escolar, contestando os métodos de alfabetização mecânicos e visando um processo de ensino ligado às experiências do educando, ele elaborou seu método de alfabetização: o método da palavra geradora, partindo da realidade dos educandos, levando em consideração suas experiências, opiniões, costumes e histórias de vida.

Este período foi marcado ainda pela Ditadura Militar, que provocou um grande retrocesso em termos educacionais visto o que já havia sido conquistado (pela qual muitos autores da educação popular e da alfabetização foram reprimidos). Para enfrentar o analfabetismo, o governo militar promoveu, entre os anos de 1965 e 1971, a expansão da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), entidade educacional dirigida por evangélicos, surgida no Recife, para ensinar analfabetos (BRASIL, 2002).

Em meio ao caos, a proposta de Paulo Freire foi abolida, dando lugar ao MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado em 1967. O mesmo tinha ideias opostas ao que era defendido anteriormente por Freire, pois era estruturado a partir do ideário autoritário que seguia o atual regime, e em 1971, com a Lei n.º 5.692/71, foi implantado o ensino supletivo. Nessa perspectiva,

O Parecer n.º 699/72 destaca quatro funções do então ensino supletivo: a suplência, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos, e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; o suprimento, ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a aprendizagem; e a qualificação. Tais funções não se desenvolviam de forma integrada com os então denominados ensinos de 1º e 2º graus regulares (BRASIL, 2002, p.16).

Esse ensino poderia ser ministrado à distância, por correspondência ou presencialmente, destinado para quem não teve acesso na idade escolar, para quem não concluiu ou para aqueles que queriam adentrar no mercado de trabalho, por meio de cursos de aperfeiçoamento, atualização e qualificação. Para Di Pierro (2005), o ensino supletivo aderiu aos princípios tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada,

fundamentando-se na propagação das modalidades de educação não presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se incluíram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em desenvolvimento.

A EJA era tratada como suplência e o analfabetismo como uma chaga que se alastrava na sociedade. O ensino supletivo era oferecido, na maioria das vezes, no período noturno, considerando a disponibilidade de jovens e adultos trabalhadores. A carga horária era reduzida, ou seja, divergente do sistema regular de ensino, pois a EJA era entendida como um complemento (GUSTSACK; VIEGAS; BARCELOS, 2007).

Na década de 1990, o MOBRAL foi extinto e substituído pela Fundação Educar, que objetivava promover programas para aqueles que não tiveram acesso à escola, produção de materiais pedagógicos e avaliação das atividades. Porém, a mesma foi extinta na mesma década, no governo de Fernando Collor de Melo.

Diante do que está instituído na Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208, a educação é um direito de todo cidadão, inclusive de quem não teve acesso na idade certa, e o Estado tem o dever de garantir acesso a esses grupos sociais marcados por processos de exclusão do sistema de ensino (BRASIL, 1988, p. 60).

Outro marco histórico para a EJA foi regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96, que trata dessa modalidade de ensino no Art. 37 declarando que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 30). A LDB alterou a idade mínima para realização de exames supletivos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e 18, no Ensino Médio, além de incluir a educação de jovens e adultos no sistema de ensino regular.

Gadotti e Romão (2005, p. 53) declaram que a LDB enfatiza o caráter compensatório (supletivo e paralelo) sem se atentar para os sujeitos que fazem parte dessa modalidade, sem pensar em suas especificidades, vivências, experiências específicas e sua realidade social. Nessa mesma linha de raciocínio, Gustsack et al. (2007) considera que a EJA está intrinsecamente relacionada a projetos de desenvolvimento econômico. Nesse sentido, está fundamentado na ideologia compensatória e sua ênfase se dá na educação como capital, dessa forma, a mesma se caracteriza como compensatória, supletiva e tem função adaptativa. Dessa forma, os autores concordam que a concepção de educação com caráter compensatório está presente na nova LDB, assim como esteve na Lei 5692/71 no período da Ditadura Militar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Parecer CNE nº 11/2000, declaram que a EJA possui finalidades e funções específicas, como

reparadora, equalizadora e qualificadora. A primeira tem como acepção “não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000, p. 07), que não deve ser confundida apenas com o suprimento educacional daqueles que foram deixados de lado, mas com o reconhecimento e a reconstrução de um direito antes negado.

A segunda função é “dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados” (*Ibid*, 2000, p. 9), ou seja, dar a oportunidade de corrigir as estruturas educacionais de forma a oportunizar, de igual maneira, a esses sujeitos novas inserções na vida social como um todo. E a última, enfim, “tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (*Ibid*, p. 11), tendo como objetivo atualizar os conhecimentos, reconhecendo os sujeitos dessa modalidade como incompletos, mas capazes de alcançar seu potencial.

Com a aprovação da lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e, mais adiante, às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação de Jovens e Adultos e do Parecer nº 11/2000, que regulamenta o ensino voltado para EJA, é que esta se caracteriza como modalidade de ensino da Educação Básica, voltada especificamente para jovens e adultos que por algum motivo não frequentaram a escola na idade apropriada. Nessa perspectiva,

A heterogeneidade peculiar a esta modalidade de ensino faz com que o espaço do diverso seja repleto de riqueza social e cultural. Há aspectos que fazem desses estudantes seres ímpares que, por meio de suas histórias de vida, de suas memórias e representações, preenchem o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos e, por sua vez, precisam ser preenchidos por “escolas” e outros espaços que entendam as suas particularidades (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1284).

Os sujeitos que fazem parte desta modalidade trazem consigo uma história de lutas e exclusão, são sujeitos heterogêneos que carregam valores que serão refletidos no seu aprendizado. É necessária uma formação adequada e uma visão ampla para que possa perceber as dificuldades de cada jovem e cada adulto que adentra os portões da escola. São sujeitos que estão em constante transformação e que precisam de total assistência em busca do direito que lhes foi negado.

A Educação de Jovens e Adultos se configura como um problema histórico, que depende, prioritariamente, da vontade política de fazer acontecer, desenvolver políticas e propostas de melhoramento, baseando-se nas lutas e embates que atravessaram décadas da nossa história.

Vale ressaltar que a discussão a respeito da EJA se dá não somente em âmbito nacional através de Fóruns Nacionais, mas também em âmbito internacional, por meio de Conferências Internacionais promovidas pela UNESCO, haja vista que estas contribuíram significativamente para a elaboração de propostas de políticas para EJA¹ no Brasil (GUSTSACK; VIEGAS; BARCELOS, 2007). Essas conferências, além dos encontros sobre a temática ocorridos nas últimas décadas, trouxeram contribuições significativas para o reconhecimento formal da EJA.

De acordo com Di Pierro (2005), a V Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Hamburgo proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, o que até então não havia sido declarado no Brasil, não obstante, o conceito de formação de jovens e adultos passa a ganhar espaço nas discussões, sobretudo políticas, ampliando assim a visão a respeito do analfabetismo em nosso país.

Concomitante a esta afirmação, Gustsack et al. (2007) concorda que por meio dessas conferências, e mais especificamente a V CONFINTEA, foram assumidos compromissos relacionados aos direitos dos cidadãos, significando, dessa forma, uma visão de educação para além da alfabetização e educação formal. Segundo os autores, o objetivo claro da EJA diante das conferências realizadas é de desenvolvimento da autonomia.

Apesar dos vários programas educacionais, o país chega a meados da primeira década do século XXI, enfrentando a baixa escolaridade da população, ainda com altos índices de analfabetismo. O governo ainda busca driblar esse problema. De acordo com Almeida e Corso (2015), no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) a alfabetização de jovens e adultos passou a ser interesse prioritário. A mesma foi incorporada ao programa de financiamento FUNDEB, onde se desenvolveu várias iniciativas por diferentes Ministérios, no período de 2002 a 2006. Foram desenvolvidos diversos programas, entre eles as autoras destacam: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, PROEJA, Escola de Fábrica, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, ENCEJA, Consórcio Social da Juventude, Juventude Cidadã, Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA, PROEP (Ministério da Educação e Ministério do Trabalho), Plano Nacional de Qualificação, PNQ (MTE), Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem - PROFABE

¹ As principais conferências internacionais promovidas pela UNESCO, que são realizadas em períodos de dez a doze anos entre uma e outra, desse modo, foram realizadas até hoje cinco conferências, sendo a primeira em 1949, em Elsinore, Dinamarca, a segunda em 1960, ocorreu em Montreal, Canadá, a terceira em Tóquio, Japão, em 1972, a quarta em 1985 em Paris, França, e a última em 1997, em Hamburgo, Alemanha, conhecida como V CONFINTEA.

(Ministério da Saúde), Programa de Assistência e Cooperação das Forças Armadas a Sociedade Civil/Soldado Cidadão (Ministério da Defesa).

De acordo com Friedrich et al. (2010), o governo de Lula deu mais ênfase à educação de jovens e adultos do que o tratamento dos governos anteriores, tendo programas como Brasil Alfabetizado que, de acordo com os autores “envolveu concomitantemente a geração de suas três vertentes de caráter primordialmente social para a modalidade de EJA” (p. 401). Nessa perspectiva, apresenta o Projeto Escola de Fábrica, que ofertou cursos de formação profissional para jovens com idades entre 15 e 21 anos, o PROJOVEM, voltado para o público juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 4ª série (atualmente 5º ano) e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA) voltado para o ensino profissional e técnico em nível de ensino médio. Vale ressaltar que o PROJOVEM foi reestruturado para PROJOVEM Urbano por meio do Parecer CNE/ CEB N 18/2008, e atualmente se configura como uma política de EJA.

Diante da relevância que se deu à criação desses programas e ainda na inclusão da EJA no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) é que jovens e adultos foram ganhando espaço dentro do sistema educacional, com políticas e diretrizes específicas. Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos cresceu gradativamente, passando por diversas transformações e programas inacabados.

Almeida e Corso (2015) refletem sobre o papel da EJA, afirmando que a mesma configura-se como uma política marcada por lutas sociais, que precisa ser legitimada pela prática pedagógica. Desse modo, é que se coloca o desafio de se desenvolver processos de formação humana, articulados a contextos sócio-históricos, revertendo o papel da exclusão social, garantindo assim, não somente o acesso, mas a permanência e o sucesso desses jovens e adultos no contexto educacional, independentemente que seja no início ou no retorno desses sujeitos à escolarização básica como direito fundamental.

2.2 EJAI no Maranhão: caminhos percorridos

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos permite compreender as transformações que a mesma passou ao longo do tempo. Assim, o que temos agora são resultados de enfrentamentos. Ao realizar um resgate histórico da Educação de Jovens e Adultos no Maranhão, lembramos que a mesma deu início na década de 1950, através das bases de Ensino Supletivo da Campanha Nacional de Educação de Adultos que oferecia cursos noturnos ministrados por professores remunerados e voluntários. Em 1960, foi

executado no Estado do Maranhão o Curso de Alfabetização de Adultos, financiado pelo Movimento de Educação de Base (MEB). Oficialmente, foi o primeiro programa de EJA em nível estadual maranhense (SANTOS, 2012).

De acordo com Santos *apud* SEDUC (2012, p. 50),

A Campanha Nacional de Educação de Adultos se extinguiu com o funcionamento da LDB nº 4.024/61. O governo do Estado do Maranhão promulga a Lei Delegada 16/69 que criou a Divisão de Educação de Adolescentes e Adultos (DEAA), um órgão técnico-administrativo em apoio à EJA do Maranhão. Na década de 1970, foi criado o Departamento de Ensino Supletivo (DESU), exercendo em níveis federal e estadual a administração da EJA, no Maranhão [...] Em 1973, o Estado do Maranhão, através do Conselho Estadual de Educação, torna oficial o Ensino Supletivo com a Lei Nº 15/73. Que estabeleceu normas gerais para o Ensino Supletivo no Sistema de Ensino do Maranhão.

Percebe-se até aqui uma longa trajetória traçada pela EJAI até sua consolidação como modalidade de educação e não mais como um programa. Mas nesse caminho percorrido, a EJA passa por diversos formatos e implementações de programas que tentaram suprir as necessidades de jovens e adultos que queriam e precisavam estar na escola. Assim, Santos *apud* SEDUC (2012) discorre sobre esse momento de forma bem específica e elaborada, mas trago apenas um recorte, de 1995 até 1998, onde o ensino supletivo no Maranhão lança diversos programas/projetos, tais como: Telecurso 2000, para o Ensino Fundamental; Curso Médio para Jovens e Adultos, oferecido em Imperatriz e Timon; e o Projeto Leio e Escrevo, experiência em Itapecuru-Mirim. A mesma destaca ainda que no ano de 2012 poucos programas voltados para EJA funcionaram, e foi um período de pouca intervenção por parte da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC na elaboração de políticas públicas voltadas para o público da EJA.

De acordo com o Relatório síntese da situação da EJAI no Maranhão², a Educação de Jovens e Adultos é implementada no Estado do Maranhão por meio de cursos presenciais, semipresenciais, exames supletivos e programas de alfabetização. Há programas de Educação de Jovens e Adultos em todas as cidades do Estado do Maranhão, mas sendo executados diversamente pela Rede Pública (Estado, municípios e Universidades), Sistema S (SESI), Organizações Sociais e Central Única dos Trabalhadores – CUT.

De acordo com o documento, a EJA fundamenta-se em princípios filosóficos, sociológicos, psicológicos e legais agregados a objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação da prática educativa destinada para jovens e adultos. O currículo se organiza de forma que contemple o pensar e o fazer da escola, no trabalho de construção do saber, no ato

² Disponível em: forumeja.org.br/files/Maranhão.doc

de ensinar e aprender, compreendendo a realidade em que está inserido e nela agir de forma crítica e objetiva.

Outro documento que traz um norte para a EJA atualmente é o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão – PPE-MA, Lei nº 10.009, de 11 de junho de 2014. O mesmo traz em seu texto o diagnóstico da Educação Básica no Maranhão, bem como metas e estratégias que visem o desenvolvimento educacional do Estado. Diante do exposto, o documento retrata que,

No Brasil, quando tratamos da oferta de educação básica, os dados apontam para desafios de grande vultuosidade, principalmente no que se refere ao atendimento educacional com qualidade a que submetemos nossas crianças, jovens e adultos. Por condicionantes diversos, as regiões norte e nordeste concentram os piores indicadores educacionais do país, estando o Maranhão nesse contexto conflitante, concentrando déficits educacionais que precisam ser devidamente enfrentados para elevação da qualidade educacional (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 3).

Este problema se dá devido às dificuldades do próprio governo em garantir a universalização da educação pública, advindas de problemas sociais e históricos que perpassam grande parte da nossa história e que reflete na educação do nosso país. Consequentemente, revela um grande contingente de analfabetos (jovens, adultos e idosos), que foram excluídos, seja por não terem acesso ou por não terem condições necessárias de permanecer nela.

De acordo com os dados do IBGE (Censo 2011) que constam no documento, é clara a grande estagnação do processo de alfabetização nas últimas décadas, principalmente no que se refere à clientela jovem, adulta e idosa. E de acordo com o censo demográfico de 2000, a população maranhense maior de 15 anos tinha um contingente de 3.544.446 pessoas, das quais 1.006.381 (28,4%) eram analfabetas, isso se dava principalmente no meio rural, onde se concentrava e ainda se concentra a maior taxa de analfabetismo, haja vista que 41,3% de sua população de 15 anos ou mais não sabiam ler nem escrever. A Educação de Jovens e Adultos no Maranhão vem sendo ofertada predominantemente na modalidade presencial, o que percebe-se é que as matrículas vem reduzindo significativamente desde então, sendo que em 2010 as matrículas chegaram a atingir 42% levando em consideração a quantidade de matrículas em 2004 (*Ibid*, 2014).

O Plano Estadual de Educação do Maranhão apresenta 22 (vinte e duas) metas para a educação com suas respectivas estratégias. A meta de número 10 (dez) e 11 (onze) tratam especificamente da Educação de Jovens e Adultos, onde a primeira declara:

META 10: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,1% até 2015 e, até o final da vigência deste PEE, erradicar o analfabetismo

absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 23).

Estabelecendo, nesse sentido, 19 (dezenove) estratégias, dentre as quais podemos citar: a afirmação da oferta gratuita da Educação de Jovens, Adultos e Idosos como direito; a abertura de turmas de alfabetização com recursos oriundos do FUNDEB para jovens, adultos e idosos, de forma que estes estejam inseridos no contexto educacional e dando continuidade à escolarização básica; dinamizar o atendimento com a implantação de turmas da EJA no período diurno, de acordo com as necessidades do seu público; implantar políticas de trabalho para egressos dos cursos de Educação de Jovens e Adultos; a garantia de que esses indivíduos tenham acesso a novas tecnologias como forma de desenvolver novas práticas de aprendizagem; e a produção de material didático específico para essa modalidade, bem como, metodologias diferenciadas para o desenvolvimento desses alunos.

Já a Meta de número 11 (onze) declara: “oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos na forma integrada à Educação Profissional, nos Ensino Fundamental e Médio”. A mesma apresenta 14 (quatorze) estratégias, entre elas, destacam-se:

expansão das matrículas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos na rede pública de Ensino Fundamental e Médio vinculado à formação profissional; garantir o acesso e permanência a estudantes jovens e adultos, dando possibilidades e condições de inserção em outras modalidades de ensino; melhoria da estrutura física das escolas garantindo uma melhor acessibilidade de estudantes jovens, adultos e idosos; criação de Unidades Regionais ou Núcleos de educação de jovens, adultos e idosos, visando à ampliação da mesma; integrar a EJAI a políticas de saúde, trabalho, meio ambiente, cultura e lazer; entre outros (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO, 2014, p. 24).

Diante do exposto, percebe-se a preocupação do Estado com o desenvolvimento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, uma vez que se configura como um documento capaz de estabelecer mecanismos e estratégias de melhoramento da educação em âmbito estadual, em consonância com municípios, e conta com um mecanismo de avaliação do cumprimento das metas e estratégias estabelecidas dentro do período de vigência deste documento.

Outro documento que fomenta a proposta de Educação de Jovens e Adultos no Maranhão são as Diretrizes Curriculares da Secretaria de Educação do Maranhão, que traz em seu texto algumas considerações sobre a EJAI, destacando que a mesma deve considerar o público alvo, e afirma ainda que é importante que se tenha uma equipe pedagógica capaz de exercer seu trabalho levando em consideração suas especificidades, de forma estimulante e contextualizada, sobretudo considerando a formação humana do educando (DIRETRIZES CURRICULARES DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO, 2014).

Portanto, em virtude de se pensar a EJAI no campo de direitos e da garantia, apresentamos os dados e a organização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no município de Codó.

2.3 EJAI no município de Codó

No município de Codó, o percurso da Educação de Jovens e Adultos ainda é curto. A institucionalização dessa modalidade de ensino se dá no ano de 2001, atendendo um contingente de aproximadamente 500 alunos no 1º ciclo (1ª e 2ª séries). Ao longo dos anos, a oferta a essa modalidade foi ganhando espaço, e atualmente atende cerca de 15 escolas na sede, e 4 anexos, sendo 36 turmas do I Segmento e 37 turmas do II Segmento. No campo, atende 33 escolas e 3 anexos, com 32 turmas do I Segmento, e 14 turmas do II Segmento. Uma especificidade dessa modalidade no município é a sua oferta para idosos, regulamentada pelo Parecer Nº 001/2017-CME, aprovado em 31 de maio de 2017. Ele estabelece o reconhecimento da inclusão do idoso como sujeito de direito da EJAI. Dessa forma, a modalidade passa a ser denominada Educação de Jovens, Adultos e Idosos. De acordo com a Coordenadora da EJAI do município, apesar da alta demanda de alunos (as) para essa modalidade de ensino, ainda é pouca a procura por parte dos educandos. Assim, para sanar essa dificuldade são realizadas várias campanhas objetivando atrair esse público, bem como visitas domiciliares.

No que concerne à formação dos professores para esta modalidade, acontece no início do ano letivo uma Jornada Pedagógica, além de está sendo feita uma parceria com o Instituto Federal do Maranhão para a oferta de cursos específicos para professores dessa modalidade.

O Plano Municipal de Educação do município de Codó, contempla a modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI, na meta 08, 09 e 10, além de trazer suas respectivas estratégias, estando de forma mais abrangente na Meta 09 – onde pretende “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 2018 e, até o final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional em nosso Município” (PME, 2015, p. 17). Trazendo 17 estratégias para o alcance da meta. E a Meta 10 – “Oferecer no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, no Ensino Fundamental, na forma integrada à educação profissional”, seguida de 09 estratégias.

É importante ressaltar ainda que o município conta atualmente com alguns programas voltados para o público da EJAI, dentre eles estão: EJAI Ativo, objetivando oportunizar práticas de atividades físicas, esporte e lazer para alunos da modalidade, contribuindo assim para melhoria e qualidade de vida dos mesmos; a EJAI/PPL na Unidade Prisional de Ressocialização-UPR, que conta com duas turmas de EJAI, uma do I Seguimento, voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e uma de II Seguimento, voltada para os anos iniciais; Educação do Idoso na Instituição de Longa Permanência para Idosos-ILPI- São Pio, que visa à interação, desenvolvimento da coordenação motora, socialização e processos de leitura e escrita para os internos da referida instituição; Programa EJAI START, que objetiva práticas de atividades físicas e treinos funcionais voltados para professores da modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos do município; e o Programa “Profissionaliza Codó, Profissionalizar Para Avançar”, que oferece cursos de iniciação profissional para o público da EJAI. Atualmente o mesmo oferece os seguintes cursos: Curso de cuidador de idoso; Curso de Garçom e Garçonete; Curso de Soldador; e Curso de Ornamentação de festa (SEMECT - COORDENAÇÃO DA EJAI, 2019).

Diante desse cenário, observa-se como tem sido a oferta da modalidade EJAI no município de Codó. Apesar da sua tardia implementação, datada no ano de 2001, o que confere que esta modalidade tenha 18 anos dentro município. Partindo dessa breve contextualização da EJAI no município de Codó, que se torna pertinente a passo que é essencial conhecer a minha realidade para então partir para outra realidade, além de se caracterizar como meu local de fala.

3 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO: DELIMITANDO CONCEITOS

É irrefutável o fato de que a educação tenha uma importância indispensável nas nossas vidas, e mais ainda, que nos educamos nos diferentes contextos em que nos inserimos, seja em casa, na escola, na praça, no clube, nas ruas, no teatro, entre outros espaços que é possível a absorção de algum aprendizado. Nesse capítulo trataremos das concepções de educação, sendo elas: formal, não-formal e informal, que apesar de terem a mesma finalidade, que é a aquisição de conhecimentos, são oferecidas de diferentes formas. Cabe distinguir e demarcar esses conceitos em suas especificidades.

Dentro da concepção de Educação formal serão apresentadas a Educação do campo e Educação Escolar quilombola, levando em consideração a especificidade da pesquisa de campo, que foi realizada em uma comunidade quilombola, no campo. Na concepção de Educação não-formal traremos o enfoque da Educação Popular de Paulo Freire, com a finalidade de contextualizar a metodologia utilizada nas aulas do projeto de extensão “EJAI Mulher: a ressignificação dos saberes femininos”, que é a principal fonte de pesquisa para elaboração desse estudo.

3.1 Educação Informal

A Educação Informal é proveniente das relações sociais do indivíduo (na família, entre amigos, na igreja, entre outros espaços em que há interação social), por meio de valores e culturas. De acordo com Zulmira Francisco (2005), a educação informal está relacionada à perpetuação de normas, regras, valores, maneiras de ser e estar na sociedade que são transmitidos de geração para geração. Esses saberes se inter-relacionam com os saberes formais (escolares), de forma que contribuem para os aspectos formativos, bem como conteúdos sistematizados que podem partir dos saberes sociais, advindo das relações cotidianas. A autora aponta para o fato de que os alunos, ao adentrarem o espaço escolar, estão carregados de saberes próprios de suas experiências cotidianas, e mesmo que estas sejam ainda rudimentares, é necessário reconhecer que esses saberes foram assimilados por meio de experiências concretas, fora do espaço físico escolar, porém devem ser consideradas dentro do currículo sistematizado. Segundo Gaspar (2002, p. 173),

Na educação informal, não há lugar, horários ou currículos. Os conhecimentos são partilhados em meio a uma interação sociocultural que tem, como única condição necessária e suficiente, existir quem saiba e quem queira ou precise saber. Nela, ensino e aprendizagem ocorrem espontaneamente, sem que, na maioria das vezes, os próprios participantes do processo deles tenham consciência (GASPAR, 2002, p. 173).

Diante disso, percebe-se a especificidade e características da educação informal, e compreende-se que a mesma deve ser considerada inerente dentro do processo de ensino-aprendizagem, como contributo para que este ocorra de forma contextualizada. O autor declara ainda que a educação informal refere-se a conceitos e conhecimentos espontâneos, e a educação formal se atém de conceitos científicos. Diante disso, será apresentada a seguir as especificidades da educação formal, para uma melhor compreensão do que se pretende o presente estudo.

3.2 Educação Formal

As instituições escolares são espaços privilegiados para uma educação formal, considerando que a especificidade da mesma está no seu *locus*, além da sua sistematização (FRANCISCO, 2005). Portanto, compreende-se que a educação formal é desenvolvida na escola, com conteúdos e metodologias planejadas. De acordo com Gaspar (2002), sua estrutura é sistematizada, com níveis, graus, currículos e reconhecimento oficial, por meio de diplomas. Para melhor contextualizar a educação formal, traremos o enfoque da Educação do campo e Educação Escolar Quilombola, que se classificam dentro da concepção de Educação formal, além de estarem relacionadas com a pesquisa de campo do presente trabalho.

3.2.1 Educação do Campo

É necessário considerar o longo caminho percorrido e a constante luta para garantia e efetivação dos direitos básicos para a população, bem como saúde, educação, moradia, segurança, etc. De modo geral, encontra-se a educação, que a luz da Constituição Federal de 1988 passa a ser direito fundamental de todo e qualquer indivíduo, independentemente do local onde vive (cidade ou campo), e deve ser garantida pelo Estado. Diante disso, compreende-se que a educação para a população do campo deve ser oferecida no mesmo patamar da educação ofertada na cidade, ou seja, no modelo formal de ensino, escolas equipadas, currículo, quadro de professores, com conteúdos e metodologias planejadas, mas com um diferencial, deve ser específica para o público que atende. O que na realidade tem sido contraditório, pois em cenário nacional é possível perceber a disparidade dessa oferta, principalmente quando nos referimos à estrutura das escolas do campo (SANTOS, 2018).

Enfrentamos atualmente uma luta constante para a efetivação do direito dos camponeses de uma educação que contemple as especificidades do campo, além de enfrentarmos diversos problemas quanto à insuficiência na oferta de educação. De acordo com Molina e Freitas (2011) “há, de forma muito precária, cobertura somente para os anos iniciais do ensino fundamental”, essa desproporção acaba acarretando diversos problemas quanto ao progresso escolar dos mesmos, em decorrência disso, a taxa de escolarização de camponeses é ainda muito baixa.

Diante do exposto vale ressaltar que a Constituição Federal de 1998, a educação destaca-se como direito de todos, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, há o reconhecimento da modalidade de educação do campo, disposto nos artigos 23, 26 e 28, que abordam as questões organizacionais e pedagógicas, considerando que essa modalidade deve ser ofertada de acordo com a especificidade do seu público, ou seja, levando em consideração a realidade camponesa, bem como cultura e trabalho, entre outros aspectos específicos.

Diante disso, a LDB em seu artigo 28 institui as seguintes normas para a educação do campo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Percebe-se, portanto, que a educação do campo de difunde da educação da cidade, mesmo que estejam no mesmo campo de direito, é necessário pensar a especificidade do campo. Molina e Freitas (2011) consideram que é necessário compreender que a transformação da escola é feita a partir do alcance das finalidades educativas propostas, e para que isso aconteça, é preciso que o projeto de formação do ser humano esteja de acordo com essa finalidade, nesse sentido, o processo ensino-aprendizado deve estar intrinsecamente relacionado à realidade dos educandos.

3.2.2 Educação Escolar Quilombola

Historicamente, o percurso das comunidades quilombolas no Brasil se caracteriza por um conjunto de lutas por direitos sociais e humanos, e ausências do Estado enquanto responsável pela elaboração de políticas públicas que venham garantir esses direitos, atingindo assim, o campo da educação e conseqüentemente do conhecimento da própria

história. Foi por meio de lutas e debates que as discussões a respeito dessa nova modalidade de educação foram ganhando espaço, mas claro, deixando algumas lacunas, principalmente no que se refere aqueles a quem a educação já não havia sido garantida, os jovens, adultos e idosos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola vigente:

Os quilombolas, compreendidos também como povos ou comunidades tradicionais, exigem que as políticas públicas a eles destinadas considerem a sua inter-relação com as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais que acompanham a constituição dos quilombos no Brasil. Conseqüentemente, a Educação Escolar Quilombola não pode ser pensada somente levando-se em conta os aspectos normativos, burocráticos e institucionais que acompanham a configuração das políticas educacionais. A sua implementação deverá ser sempre acompanhada de consulta prévia e informada realizada pelo poder público junto às comunidades quilombolas e suas organizações (BRASIL, 2012, p.12).

Desse modo, uma educação destinada aos quilombolas deve ser articulada, contextualizada. O poder público, antes de elaborar políticas de educação para as comunidades remanescentes de quilombo tem que buscar conhecer suas especificidades, de forma que o currículo contemple suas dimensões históricas, suas identidades. Não se pode pensar uma educação sem pensar nos sujeitos que irão recebê-la.

A visibilidade e garantia dos direitos das comunidades remanescentes de quilombo se dá também na Constituição Federal de 1988, instituídas pelo artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, declarando que Art. 68. “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”. Nesse sentido, este artigo dá sentido ao reconhecimento das comunidades negras rurais/quilombolas, o que se configura como um avanço considerando que a trajetória de vida desse povo é marcado por lutas, principalmente contra o racismo, contra a pobreza, lutas por terras, pelo respeito, pela cidadania, pela própria vida, pelo desenvolvimento de políticas públicas que dê visibilidade, reparem e garantam seus direitos, como saúde, moradia, trabalho e educação. É nesse caminhar que deve ir a educação, ao encontro de pessoas, é preciso acreditarmos, enquanto educadores, na capacidade e na força de vontade dessas pessoas silenciadas, é preciso que vejamos como capazes de pensar e de agir em busca de sua autonomia enquanto sujeitos de direitos.

Em vista disso, Parreira e José Filho (2010, p. 244) apontam que “as desigualdades sociais e regionais marcaram profundamente nossa realidade, impedindo que a educação escolar exercesse sua função de mobilização e a conquista de direitos sociais”. A educação está intrinsecamente ligada à realidade social, e as desigualdades são uma problemática

recorrente no campo educacional. Portanto, tem-se que pensar uma educação que construa ações de reconhecimento, práticas com significados simbólicos, considerando que essa problemática exige reparações e reconhecimento, tanto social como jurídico para que se possa ter a garantia de inserção social dos indivíduos que foram e que ainda hoje são privados de direitos básicos (CARRIL, 2017).

No Brasil, há um grande contingente de comunidades quilombolas, apesar de ainda não possuir um levantamento preciso, sabe-se que há quilombos em quase em todos os Estados, com exceção de Brasília, Acre e Roraima. Dados da Fundação Cultural Palmares estimam que existam 3.524 comunidades quilombolas identificadas no Brasil, das quais 1.711 já foram certificadas. De acordo com dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC, o Maranhão está entre os Estados com maior número de quilombos, somando 318 comunidades (BRASIL, 2012). Vale destacar que muitas comunidades ainda não são certificadas e regulamentadas, é o caso da comunidade Laranjeiras, localizada no município de Aldeias Altas, no Maranhão, que se configura como o campo de pesquisa do presente trabalho.

Temos ainda, em âmbito nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012), que legitima e direciona a educação quilombola, dando suporte ao professor e visibilidade as culturas e tradições nos currículos escolares (MAROUN; CARVALHO, 2017). De acordo com Arruti (2017) a base dessas diretrizes se dá a partir de consultas públicas oficiais no Maranhão, na Bahia e em Brasília, realizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério da Educação (MEC), além de consultas públicas em outros Estados a partir da reivindicação de organizações quilombolas. Assim, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola,

A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação; porém, o histórico de desigualdades, violência e discriminações que recai sobre esses coletivos afeta a garantia do seu direito à educação, à saúde, ao trabalho e à terra. Nesse sentido, atendendo aos mesmos preceitos constitucionais, pode-se afirmar que é direito da população quilombola ter a garantia de uma escola que lhe assegure a formação básica comum, bem como o respeito aos seus valores culturais. Para tal, faz-se necessário a normatização e orientações específicas no âmbito das políticas educacional e curricular (BRASIL, 2012, p. 18).

As diretrizes apresentam um novo ponto de vista em relação a essas áreas, dando ênfase à cultura, à memória, à história e à territorialidade, pois se vale do reconhecimento do direito étnico, que historicamente foi negado. Porém, o quadro da realidade é outro, em contrapartida, o que vemos é a falta de políticas públicas e o esquecimento, sobretudo educacionais para esses coletivos, os quais os indicadores nunca são favoráveis.

Ainda de acordo com o documento, a educação escolar para as comunidades quilombolas se enquadra no direito à educação, apesar do histórico de desigualdades que incide sobre essa população e que afeta diretamente na garantia de seus direitos fundamentais, assim, baseando-se na própria legislação, é de direito dos quilombolas o acesso a uma escola que garanta sua formação básica comum, além do respeito aos seus valores, para tanto, cabe às políticas educacionais e ao currículo intensificar suas propostas, normatizando e orientando essa modalidade de educação (*Ibid*, 2012). É notória a incompatibilidade dos documentos oficiais com a realidade em que vivemos. E visivelmente comprovado que a comunidade negra, de modo geral, é a que menos dispõe da garantia de seus direitos, sobretudo quando tratamos de educação, escolas estruturadas, currículos contextualizados. Tudo isso está no papel, mas na realidade é bem diferente.

No que concerne ao ensino, Carril (2017) pensa que a elaboração de propostas pedagógicas para a educação quilombola precisa de uma ampla pesquisa a respeito dos saberes comunitários que podem ser entrelaçados com os conhecimentos de diversas áreas, assim como a sociologia, história, geografia, antropologia, entre outras ciências, de forma que contribuam para a elaboração de um currículo condizente com tal realidade. Nesse sentido, o educador pode adotar as práticas de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, considerando que essas comunidades são carregadas de saberes culturais, enraizados, carregados de valores, que moldam a vida desses indivíduos, e que de certo, podem e devem ser inseridos nas práticas educativas.

Arroyo (2014) colabora quando declara que essa rica diversidade de saberes e práticas contribuem para a inteligibilidade recíproca, para a busca de superação das diferenças. Buscar compreender as diferenças pode ser o ponto chave para o avanço nas práticas educativas, na medida em que conhecer a singularidade do outro nos faz compreender as suas necessidades diante da sua realidade, seu lugar na sociedade, as suas inter-relações sociais, bem como suas dificuldades e limitações. Segundo o autor supracitado, a pedagogia de Paulo Freire dá total sentido a esses saberes populares. O educador considera a peculiaridade dos produtos culturais, artísticos, simbólicos que são entrelaçados ao trabalho, as formas de produção desse povo, considerando a rica diversidade pedagógica que se atrela a esses saberes.

3.3 Educação Não-Formal

E educação não-formal se configura como um processo de aprendizagem cujo centro é o próprio indivíduo como sujeito construtor do conhecimento. Esta se emana fora dos muros da escola, ou seja, provém da relação do sujeito com experiências práticas, e na maioria das vezes, são oferecidas por Organizações não Governamentais - ONG's, instituições religiosas, projetos/programas sociais públicos ou até mesmo pela iniciativa privada. De acordo com Gohn (2014) a mesma tem uma intencionalidade na sua execução, ou seja, os envolvidos tem um objetivo comum, tomam a decisão de realizá-lo, e buscam os caminhos e procedimentos que permitam alcançá-los. E a última, segundo Bruno (2014) se situa nos contextos pessoais e familiares, nos meios de comunicação, entre outros espaços que não são demarcados.

Gohn (2006, p. 28-29) afirma ainda que,

a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas [...] os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais [...] o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos.

No que tange a outros atributos da educação não-formal, a autora destaca que esta atua sobre a identidade coletiva do grupo, promovendo assim a sua valorização, desenvolvendo laços de pertencimento, haja vista que ela se desenvolve por meio de experiências que ocorrem dentro do próprio espaço de determinado grupo, acompanhando assim, suas práticas e fazeres e transformando-os em conhecimentos formais. Além disso, a mesma não tem uma organização sistemática de série/idade/conteúdos, pois os mesmos são adquiridos espontaneamente a partir da interação do grupo, e o educador se configura como condutor dessa prática, que passa a aprender junto com o grupo (*Ibid*, 2006).

No que concerne à metodologia e aos conteúdos, Gohn (2006) esclarece que estes são desenvolvidos dentro do processo de aprendizagem, que parte da cultura dos indivíduos envolvidos. Em outras palavras, consiste na problematização da vida cotidiana, levando em consideração os valores, as crenças, o trabalho, as práticas cotidianas de todos os envolvidos. O conteúdo, por sua vez, parte de temas que podem gerar uma discussão precisa, que podem ser desafios enfrentados, carências, obstáculos ou até mesmo ações desenvolvidas como meio de subsistência do grupo. Todos esses conhecimentos são trabalhados de forma ordenada e com um objetivo, uma intencionalidade que tange a resignificação desses saberes, permitindo um pensamento crítico e um novo agir diante da realidade.

Essa proposta de educação se caracteriza justamente pelo seu caráter diferenciado que busca novas perspectivas de ensino-aprendizagem, formando sujeitos capazes de atuar no mundo em seus mais variados aspectos. A educação não-formal vem ganhando espaço dentro das discussões de muitos educadores, se tornando um instrumento de superação, tendo em vista que se desenvolve nos mais variados espaços e abrange uma dimensão de conhecimentos que vão além dos conteúdos formais, ou seja, da teoria trabalhada em sala de aula. Dentro da prática de educação não-formal, o educador, mais usualmente denominado educador social, de acordo com Gohn (2009), constrói seu trabalho dentro do local em que atua, a partir dos diálogos com o grupo, sendo este o principal meio de comunicação, é onde o mesmo toma conhecimento do espaço, da cultura local, dos problemas e perspectivas do grupo, em vista disso, a partir de informações ele desenvolve práticas condizentes com tal realidade, assim, os conteúdos

devem emergir de temáticas geradas no cotidiano daquele grupo, temáticas que tenham alguma ligação com a vida cotidiana, que considere a cultura local em termos de seu modo de vida, faixas etárias, grupos de gênero, nacionalidades, religiões e crenças, hábitos de consumo, práticas coletivas, divisão do trabalho no interior das famílias, relações de parentesco, vínculos sociais e redes de solidariedade construídas no local (*Ibid*, 2009, p. 33-34).

O educador tanto aprende quanto ensina dentro do grupo, o passo que todas as atividades desenvolvidas devem focar prioritariamente no grupo. O educador se coloca como mediador dessa prática, e a todo o momento deve buscar dar visibilidade aos conhecimentos do grupo.

Percebe-se, nessa perspectiva, que a metodologia empregada na educação não-formal, assemelha-se com o método de alfabetização da Educação Popular idealizada por Paulo Freire na década de 1960, no qual o conhecimento é construído a partir do diálogo entre educador e educando, onde o primeiro constrói o saber dentro do grupo, não de forma isolada, trazendo pronto do seu próprio saber, mas construindo coletivamente todo o material a ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem (BRANDÃO, 2011). Nesse sentido, iremos discorrer sobre a Educação Popular de Paulo Freire com vistas em relacioná-lo com a concepção de Educação não-formal, destacando suas divergências bem como seus pontos em comum.

3.3.1 Educação Popular / Paulo Freire

Diante da pesquisa bibliográfica a respeito da temática de educação não-formal, foi possível perceber que há uma relação entre a Educação Não-formal e a Educação Popular de

Paulo Freire, que transcorreu na décadas de 1960-1970. De acordo com Streck (2006, p. 273) a Educação Popular “surge na margem da sociedade”, ou seja, surge para aqueles a quem a educação não alcança.

Arroyo (2011) discorre sobre o fato de que a Educação Popular dá ênfase ao diálogo como condutor do conhecimento, e afirma ainda que as experiências de educação popular se davam mais especificamente com jovens e adultos, considerando que estes carregam para a relação pedagógica saberes, conhecimentos, experiências, sobretudo, negação de um direito, marcados por uma trajetória de opressão e libertação. De acordo com as palavras do autor, “carregam questões diferentes daquelas que a escola maneja. Essas diferenças podem ser uma riqueza para o saber educativo” (*Ibid*, p. 35). Os saberes oriundos de experiências se configuram como subsídios para elaboração de práticas pedagógicas, sendo esta uma característica da Educação não-formal e da Educação Popular de Freire. Nessa perspectiva, Gadotti (2000, p. 6) colabora com esse pensamento quando afirma que,

[...] a noção de aprender a partir do conhecimento do sujeito, a noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a politicidade da educação são apenas alguns dos legados da educação popular à pedagogia crítica universal.

Dessa forma, compreende-se que as duas concepções, Educação não-formal e Educação Popular, se assemelham em alguns aspectos, diferenciando-se apenas no que se refere à historicidade. Gadotti (2000) declara ainda que a Educação Popular ganhou mais vitalidade no decorrer dos anos e que continuou seu legado como Educação não-formal. Observa-se, contudo, que a Educação não-formal e a Educação Popular possuem a mesma finalidade, que é uma educação para todos e que considere o todo como ferramenta para a aquisição de conhecimentos. Streck (2006) aponta para uma das grandes características da educação popular, que é justamente essa busca de alternativas de aquisição de conhecimentos a partir de lugares sociais e espaços pedagógicos diferenciados, que têm em comum a existência de necessidades que levam a querer mudanças na sociedade, sendo assim, uma das características principais da educação não-formal.

No que se refere ao educador, Brandão (2011, p. 15) declara que “de um lado e do outro do trabalho em que se ensina e aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende.” Nesse sentido, verificamos o aspecto relacional educador-educando, em ambas as concepções de educação. Colaborando com esse pensamento, Freire (2006) também se refere ao educador como não somente aquele que educa, mas aquele que durante o processo de diálogo com os educandos, também é educado, dessa forma, ambos se tornam sujeitos do processo e crescem juntos, sem que haja

um papel autoritário por parte do educador, mas de construtor do conhecimento. Nessa perspectiva, Ferreira (2017, p. 160) destaca que

o processo de diálogo entre educador e educando proposto por Freire e utilizado de maneira constante pelo educador social acentua este trabalho inclusivo relacional que compõe a estrutura do educador social. Ele possibilita a abertura para uma confiança no processo de ensino-aprendizagem que dá ao educador a segurança de que seu trabalho, independente do estado socioeconômico em que se encontra o seu educando, poderá ser concretizado através da consciência ativa da participação do educando no meio social.

É fato que esse diálogo entre educador e educando subsidiará o trabalho do educador, como já foi mencionado, ajudará na organização dos conteúdos a serem utilizados em suas práticas educativas, além de permitir que ambos adquiram confiança e segurança no processo de ensino-aprendizagem, como é bem colocado pelo autor supracitado.

3.4 EJAI Mulher: a ressignificação dos saberes femininos

Não tem sido fácil compreender a riqueza da diversidade, principalmente quando se trata da Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJAI, infelizmente, educar para as diferenças tem sido um dos maiores desafios encontrados por educadores. As teorias pedagógicas oficiais, bem como currículos, diretrizes nacionais, didáticas oficiais ainda tratam com estranhamento as diferenças, as outras pedagogias que vêm da diversidade, revelando-se como sendo universais, deixando de lado outros saberes, outras pedagogias (ARROYO, 2014).

De acordo com Gomes (2011) *apud* Arroyo (2001) a Educação de Jovens e Adultos – EJA tem uma história muito mais tensa do que a história da Educação Básica, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, oprimidos e excluídos, que vivem processos de exclusão social e racial. O autor destaca ainda que é necessário perceber que “os negros e as negras são, na maioria das vezes, os principais sujeitos da EJA no Brasil” (*Ibid*, 2011, p. 93). É neste raciocínio que abrimos essa discussão para apresentar algumas especificidades do projeto de extensão “EJAI Mulher: a ressignificação dos saberes femininos”. O mesmo foi desenvolvido no período de dezembro de 2017 a dezembro de 2018, com duração de um ano, objetivando desenvolver práticas de alfabetização e letramento com mulheres afrodescendentes residentes na zona rural do município de Aldeias Altas/MA. Uma das justificativas do projeto está relacionada ao

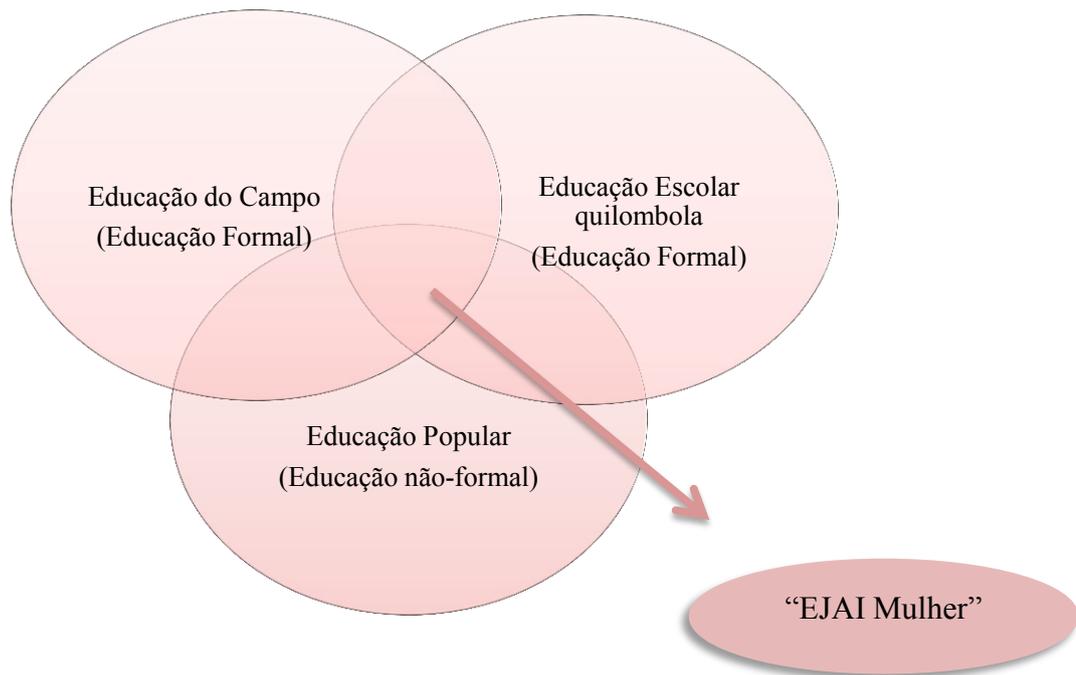
Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB da rede pública até a 4º série do município de Aldeias Altas é de, apenas 2,9, segundo a Plataforma de Indicadores do Governo Federal/Ensino Básico – IDEB, realizada em 2011 [...] Com o propósito de reverter ou minimizar as consequências dos índices alarmantes divulgados pelo Ministério da Educação é que propomos uma ação extensionista

voltada para as mulheres afrodescendentes, comumente invisibilizadas pelas políticas educacionais vigentes. Pretendemos, assim, incluir aquelas que ainda não foram contempladas pelas iniciativas existentes ou pelas atuais políticas educacionais (PROJETO DE EXTENSÃO EJAI MULHER: A RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES FEMININOS, 2017).

Diante desse cenário, para atender a essas necessidades, o projeto foi desenvolvido na comunidade quilombola Laranjeiras, localizada na zona rural do município de Aldeias Altas –MA. As aulas aconteciam aos sábados, no horário de 08h00min às 12h00min. O diferencial do projeto está em sua metodologia que buscou trabalhar com o referencial metodológico de diálogo e conscientização proposto por Paulo Freire.

Portanto, nos colocamos diante de um desafio, que foi adentrar a cultura desses indivíduos, dotados de valores e conhecimentos, que são subsídios para as práticas em EJAI, para uma educação pautada na conscientização de Paulo Freire, levando em conta toda a riqueza dessas comunidades remanescentes de quilombos. E é nesse sentido que se dá a base dessa pesquisa, em compreender a Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI, dentro de uma comunidade quilombola localizada na zona rural do município de Aldeias Altas - Maranhão, partindo da experiência no projeto de extensão “EJAI Mulher: a ressignificação dos saberes femininos”.

Em suma, o projeto se baseou na intersecção entre a Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação Popular. Essas três modalidades se articulam para compor um corpus teórico transdisciplinar que contribui para a constituição de nosso objetivo de estudo. Logo abaixo é apresentado um esquema que busca demonstrar a especificidade do projeto, partindo da ligação dessas três vertentes, vejamos:



Como podemos visualizar acima, o projeto “EJAI Mulher” se encontra no centro das três modalidades de educação: Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e Educação Popular, surgem no entrecorte das três modalidades. Assim, ao mesmo tempo em que comunga dessas três modalidades, se configura como uma coisa nova, que se baseia no referencial teórico de Educação Popular e se encontra dentro de uma comunidade quilombola no campo enquanto espaço/lugar de fala.

4 MULHERES QUILOMBOLAS NA EJAI: TRAJETÓRIAS, VIVÊNCIAS E PROCESSOS

Entender o processo educacional é compreender que a teoria e a prática andam juntas, são indissociáveis no processo ensino-aprendizado, uma não existe sem a outra. Segundo Freire (1989, p.67) “a teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. Portanto, é fundamentalmente pensar, buscar, pesquisar e compreender as diversas formas de ensinar e aprender, e para isso é necessário que se compreenda que a teoria e prática se produzem mutuamente, pois ambas estão imbricadas com um mesmo propósito. Portanto, as práticas desenvolvidas no projeto “EJAI Mulher” tiveram como referencial teórico a metodologia de Paulo Freire, isso será melhor explicitado nesse capítulo.

De acordo com Gatti (2012), o ato de pesquisar refere-se ao ato de procurar conhecer alguma coisa, assim, pode-se dizer que estamos constantemente em contato com a pesquisa, já que estamos sempre em busca de alguma informação ou procurando soluções para os problemas do nosso cotidiano. Desse modo, o ato de pesquisar requer procedimentos metodológicos específicos, dependendo do que se quer saber, pois quem pesquisa procura explicar alguma coisa, mas para isso se atém de algoritmos para se chegar a determinado fim. Dessa forma, adota-se um conjunto de medidas, partindo de um enfoque, uma base teórica que norteia a atividade investigativa. Galiuzzi (2011) compreende que além de uma pesquisa ser realizada por meio de vários instrumentos, conta com a contribuição de uma comunidade argumentativa para sua elaboração e discussão da problemática apresentada. Nesse sentido, o pesquisador se coloca como o primeiro convidado a refletir sobre tal problemática e buscar meios de chegar a uma conclusão, e é justamente nessa direção que aparecem seus interlocutores, que auxiliam nessa busca por respostas.

4.1 Caracterização da pesquisa de campo

Nesse momento apresentamos os dados relativos à pesquisa de campo que complementam a pesquisa bibliográfica. Nesse sentido, de acordo com Borges e Dalberio (2007, p. 02), o método da pesquisa varia de acordo com a postura do investigador, como este pretende conquistar os objetivos da pesquisa, necessita de uma base teórica que oriente todo o processo. Em vista disso, a presente pesquisa é norteada pelo método investigativo com enfoque dialético. Freire (2011, p. 55) compreende que “num pensar dialético, ação e mundo,

mundo e ação, estão intimamente solidários”, ou seja, a ação é inerente à reflexão. Rossi (2014) compreende que a reflexão teórica se dá na busca pela concepção da própria prática em vista a transformá-la.

Partindo desse entendimento, a pesquisa se equivale ainda do caráter qualitativo. Minayo (1995) destaca que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, das ações e das relações sociais, com dados que não podem ser quantificados, mas analisados por meio de interpretações. Desse modo, o método qualitativo, pode ser também denominado Interpretacionismo, pois, de acordo com Oliveira (2008), a peculiaridade do método qualitativo está na sua atividade interativa e interpretativa da realidade, o contato direto com os sujeitos da pesquisa e um estudo das experiências humanas. Para realização de uma pesquisa qualitativa deve haver o contato direto com o campo de pesquisa, e que este seja durável, para a obtenção dos dados precisos. Assim, deve haver a adoção de técnicas para o alcance dos dados, como por exemplo, uma observação participante, entrevista ou método da história de vida.

Para obtenção dos dados e elaboração deste trabalho foi realizada uma pesquisa de campo, e as técnicas utilizadas foram observações realizadas concomitantemente a prática educativa, ou seja, realizadas no decorrer das aulas e registradas em diário de campo. Ludke e André (1986, p. 25) compreendem que a observação, para que seja efetiva, tem que ser planejada antecipadamente, ou seja, tem de haver uma demarcação do objeto de estudo, além de determinar "o quê" e "o como" observar. Esse exercício que antecede a observação se torna um guia para que o observador defina o seu foco, o que será observado e qual sua participação durante as observações, além de definir a duração das observações. As observações foram realizadas no período de seis meses, durante toda a execução do projeto, de março a setembro de 2018. Foram realizadas ainda entrevistas semiestruturadas após a execução do projeto, no dia 29 de maio de 2019, partindo da análise dos dados das observações que possibilitou o levantamento de questões a serem investigadas por meio de entrevistas gravadas. A mesma aconteceu na escola onde ocorriam as aulas do projeto, Escola Antônio Gonçalves Dias. Por se tratar de uma comunidade distante, tivemos dificuldades em comunicar as alunas com antecedência sobre a nossa ida a comunidade para realizar as entrevistas, portanto, chegando à comunidade, por volta das 10 horas da manhã do dia 29 de maio de 2019, encontramos na escola duas ex alunas do projeto que trabalham na escola, a partir delas que conseguimos mobilizar mais algumas alunas que moram nas proximidades da escola. Nesse sentido, as entrevistas foram realizadas em formato de roda de conversa, contando com a participação de nove alunas do projeto. A entrevista semiestruturada está entre as principais técnicas de

pesquisa nas ciências sociais, pois representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Nesta, se cria uma relação de interação entre quem pergunta (pesquisador) e quem responde (pesquisado), o entrevistador elabora um roteiro de perguntas com base em informações que já tem sobre a temática, e pode ocorrer que o roteiro mude de acordo com o andamento da conversa. A vantagem da entrevista está justamente no seu caráter imediato na captação das informações, por meio do uso de instrumentos que podem facilitar sua execução, como por exemplo, o uso de gravadores (LUDKE E ANDRÉ, 1986).

Em vista disso, a presente pesquisa se caracteriza ainda de caráter investigativo, ao passo que busca compreender como determinada prática educativa é desenvolvida com um determinado grupo, considerando primeiramente as dificuldades encontradas no processo, e apresentando meios que foram encontrados para superar tais dificuldades. Na verdade, a pesquisa parte do desafio de conhecer o público da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI, mais ainda, advindos de uma comunidade quilombola. É importante destacar que até o dado momento da pesquisa, não tinha noção de como funcionava a Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJAI, quem eram os sujeitos, quais os métodos utilizados para trabalhar com esse público. E foi por meio dessa busca por informações, procurando conhecer a modalidade de forma mais específica, os métodos utilizados, é que me senti desafiada a buscar meios de compreender, interpretar a realidade vivenciada por esses sujeitos. Nessa direção, o meu papel como educadora ultrapassa as práticas pedagógicas e se expande na reflexão dessa prática, onde se origina, portanto, a pesquisa.

Diante de tal desafio, buscamos entender a especificidade dessa modalidade de educação no município de Codó – Maranhão, local de onde parte a pesquisa. Nesse sentido, busquei a Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Informação – SEMECTI, para obter informações a respeito de como funciona a modalidade EJAI no município. Assim, no dia 09 de maio de 2019, me dirigi até a secretaria para uma possível entrevista com a coordenadora da EJAI, porém a mesma sugeriu que eu fizesse um questionário com as questões que eu buscava saber, pois achava mais viável devido ao tempo.

Diante disso, retornei a SEMECTI no dia 13 de maio de 2019 para entregar o questionário para que a então coordenadora respondesse. No entanto, ela pediu que eu voltasse uma semana depois. Quando retornei, a mesma relatou que não havia respondido ainda o questionário por que estava levantando os dados da EJAI desse ano (2019). Assim, a mesma pediu que eu retornasse com uma semana. Na semana seguinte, retornei à secretaria e tive retorno de um assistente, que me entregou o questionário respondido, além de outros documentos, como o Parecer N° 001/2017 – CME, que regulamenta a Educação de Jovens,

Adultos e Idosos, reconhecendo o idoso como sujeito de direito da EJA, o Quadro comparativo, que apresenta a demanda de alunos matriculados na modalidade EJAI entre os anos de 2015 a 2018 e a Matriz Curricular da modalidade EJAI/2017 (Anexos p. 73-80). O questionário recebido segue na íntegra (Apêndice p. 69-71).

Nesse sentido, tive uma busca constante em conhecer a história dessas mulheres, da comunidade onde vivem, pensando em como tudo isso pode refletir nas práticas desenvolvidas. Busquei, dessa forma, compreender os desafios de ensinar a ler e escrever para essas alunas, a partir de reflexões das práticas desenvolvidas, sempre tentando interpretar as expectativas dessas jovens e adultas que retornam a escola mesmo diante de tantas dificuldades. E então, partindo disso, propor meios para superar tais desafios. Diante de tudo isso, o meu aporte foi justamente a metodologia de Paulo Freire, a alfabetização partindo de temas geradores, de palavras geradoras, que foram à base de todo trabalho desenvolvido com essas alunas naquela comunidade.

Segundo Ponte (2008) esse exercício se dá numa lógica de entender o próprio papel, esclarecendo os problemas existentes, e procurando soluções. Basicamente a pesquisa se dá como uma forma de compreender, intervir e transformar a própria prática. Fazenda (2007, p. 79) aponta para o fato de que “a realidade pedagógica é demasiado ampla e complexa, e que há que se considerar a possibilidade de um repensar da mesma”. Nesse sentido, ainda de acordo com a autora, durante muito tempo o educador era tido apenas como objeto de pesquisa, pois se limitava apenas a ação, sem muito se envolver com a reflexão da própria prática, embora com possibilidades de pesquisar e registrar suas experiências e expandir esses conhecimentos para que outros educadores desenvolvessem em suas práticas de ensino, mas poucos eram os que tinham uma formação adequada que o levassem ao teor da pesquisa. Ademais, de acordo com a autora o exercício da sala de aula em consonância com a habilidade adquirida no pesquisar, transforma o fazer pedagógico, redimensiona o trabalho do professor, favorecendo todos os envolvidos no processo.

Investigar a própria prática me possibilitou ler criticamente a realidade dos sujeitos do processo, com o compromisso de colaborar para a mudança, para uma realidade mais justa e igualitária. Para realização da pesquisa, foi necessário propiciar momentos de diálogos e interação, possibilitando a extração de ideias, crenças, valores, que corroboraram para o exercício da prática pedagógica e elaboração de novas práticas em linearidade com a realidade vivenciada por essas mulheres. Esses momentos de diálogo permitiram ainda o desenvolvimento da capacidade argumentativa das alunas, ao passo que uma das dificuldades encontradas foi justamente a participação delas nas aulas.

Ponte (2008) salienta que o primeiro passo para a investigação é a identificação de um problema para o qual se procura uma resposta/solução, portanto a investigação envolve ainda um percurso metodológico que direcione na solução do problema, e mais, o compartilhamento desse processo. Após a identificação do problema, de acordo com o autor, o segundo passo é recorrer à teoria, pois nesta encontra-se experiências de outras pessoas que podem ter vivenciado os mesmos problemas. Nesse momento, a vivência com o grupo pesquisado é de total relevância, pois nesta se estabelecem relações de diálogo onde é possível conhecer o grupo, suas perspectivas, sua realidade dentro e fora do contexto escolar. E outro ponto importante é o debate fora do grupo, o compartilhamento dessas vivências, para que outras pessoas possam conhecer e tomar partido ou até mesmo ajudar a propor meios de superar tais desafios, ajudando outras pessoas a compreender os desafios encontrados no campo de trabalho onde atuam, além de dar visibilidade ao trabalho realizado.

O trabalho possui um caráter descritivo, pois, teve a finalidade de descrever o objeto de estudo, as mulheres quilombolas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJA, destacando sua localização, idade, sexo, nível de escolaridade entre outros aspectos que fundamentam a especificidade desse tipo de pesquisa, que tem como técnica a coleta de dados, por meio de observações e entrevistas. Contudo, nesta pesquisa, o diálogo acontece entre alunas da EJA e interlocutores teóricos que possibilitou o entendimento da especificidade desse público e deram todo o norte do trabalho desenvolvido e eu, me colocando como professora/pesquisadora, por meio de minhas práticas, reflexões, observações e dificuldades encontradas na alfabetização dessas mulheres.

Diante de tudo isso, Soares e Fazenda (2007, p. 125) caracterizam esse tipo de pesquisa, como “não-convencional”,

não deve subordinar-se a uma teoria dada a *priore*, mas deve, a partir basicamente da investigação da prática, confirmar ou reformular teorias já existentes, ou mesmo levar a construção de novas teorias. Discute-se a adequação de ir a campo com “hipóteses” preestabelecidas, busca-se deixar que a prática fale por si mesma. Nesse novo quadro de concepções, há uma mudança de *locutor*, de *interlocutor* e de *gênero*.

Portanto, pesquisa não-convencional consiste na investigação da própria prática educativa, conhecer os sujeitos, conhecer a realidade desses sujeitos, para então construir, coletivamente, o conhecimento para o grupo. Nesse tipo de pesquisa ambos são privilegiados, a passo que diante da reflexão da minha prática, ao delinear as dificuldades encontradas, busco soluções para que juntos possamos construir e ressignificar os saberes.

Por questões éticas, serão mantidos em sigilo os nomes das participantes. Elas serão identificadas no decorrer do trabalho pelo uso de pseudônimos, sendo estes nomes de pedras

preciosas (dinâmica oriunda da metodologia de uma das aulas, intitulada *Pedras Preciosos*, na qual buscamos trabalhar a valorização e oportunizar uma autorreflexão dessas mulheres sobre si mesmas, sobre seus valores, atributos e pontos de melhoria, desenvolvendo a interação entre o grupo e o autoconhecimento).

Os nomes das pedras com seus respectivos significados foram escolhidos por nós e levados para que as alunas escolhessem, dentre as pedras levadas temos: Rubi, Safira, Diamante, Turquesa, Esmeralda, Turmalina, Pérola, Água, Ametista, Cristal, Blenda, Angelita, Topázio, Opala, Jade, Larimar, Lazule, Celestina e Coral. Nesse sentido, foi feita uma roda de conversa, na qual as alunas tiveram a oportunidade de escolher cada uma o seu pseudônimo, seguidamente fizemos a leitura dos significados fazendo relação com nossos valores enquanto mulheres.

4.2 Caracterização do campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Povoado Laranjeiras, uma comunidade quilombola situada na região dos cocais e localizada na zona rural do município de Aldeias Altas – Maranhão. A comunidade é situada a 78 km de distância de Codó, percorrendo uma estrada vicinal. Abriga 43 famílias, e conta com uma escola do Projeto “Escola Digna” do Governo do Estado do Maranhão, Escola Digna Antônio Gonçalves Dias, inaugurada em junho de 2017, entregue pelo então Governador do Estado Flávio Dino.

No que diz respeito à estrutura física da escola, a mesma conta com duas salas de aula, uma diretoria, uma cantina, quatro banheiros e um pátio. Permanece bem conservada, considerando que está com um ano desde sua inauguração.

A escola leva este nome por se localizar em um local histórico, pois a comunidade Laranjeiras é o local de nascimento do poeta Gonçalves Dias. Vale ressaltar que, Aldeias Altas no passado era parte do município de Caxias, sendo inicialmente um povoado chamado Povoado São João, que mais tarde, com o empenho de um de seus moradores, o Sr. Alderico Machado, que investiu bastante no povoado com vista em que este crescesse demograficamente, que fez redigir a proposta de emancipação do povoado São João em sede municipal.

Assim, em 1961, o mesmo cuidou de toda tramitação para que esta fosse realizada, sendo inicialmente aprovada pelo plenário da Câmara Municipal de Caxias com o nome de Novo Horizonte, porém, na época o nome foi vetado por constar nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como já existente em território brasileiro. Portanto não foi aceito. Foi então que o Sr. João Machado, filho de Alderico Machado, foi

eleito Deputado Estadual, tendo a pedido do pai, iniciado uma luta séria para que São João tentasse a sua emancipação. Sendo assim, João da Costa Ferreira, na assembleia legislativa teve a ideia de prestar homenagem ao incentivador da criação do município, sugerindo o nome São João do Alderico, no entanto, a proposta não foi aceita pelo mesmo, que sugeriu o nome de Aldeias Altas, em homenagem ao município o qual fazia parte anteriormente, o que Ferreira (2010, p. 10) chama de “Cidade mãe”, que no passado foi conhecida como Caxias das Aldeias Altas (FERREIRA, 2010).

No que concerne ao *locus* da pesquisa de campo, comunidade Laranjeiras, até o momento não encontrei registros históricos que aborde um pouco da sua história, bem como dos seus antepassados, como por exemplo, o Poeta Gonçalves Dias. Na comunidade existe um memorial no espaço onde se localizava a casa de Gonçalves Dias. De acordo com depoimentos das alunas do projeto, o local é visitado por muitas pessoas, inclusive de outros países, as visitas acontecem geralmente no mês de agosto, mês de nascimento do poeta.

4.3 Entrevistas - quem são os sujeitos da EJAI

O princípio básico da Educação de Jovens e Adultos é conhecer os sujeitos que a compõem. Sujeitos estes que trazem para o contexto educacional experiências sociais, histórias de lutas e superações e políticas de resistências. Sujeitos carregados de outros saberes e identidades. É por meio desse olhar atento para esses sujeitos, para suas histórias que deverão servir de embasamento para um novo saber. É plausível a ideia que Arroyo (2014, p.28) tem quando declara que “a teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa”, ou seja, o fazer pedagógico está inteiramente ligado ao próprio sujeito que recebe a ação, de acordo com o autor, quando essa prática se omite, esquecendo-se dos sujeitos e de seus processos, de suas práticas sociais, culturais e educativas e se limita em discussões sobre métodos, conteúdos, tempos, instituições e avaliação, se desviando do seu real papel, deixa de lado sua virtualidade como teoria e prática educativa de libertação desses sujeitos, e se configura como uma subordinação de ideias e saberes (ARROYO, 2014).

Não podemos, portanto, negar que a história desses sujeitos, o contexto social, sua cultura, seus valores, seu trabalho, seu modo de pensar e agir diante da realidade que lhes é imposta, é matéria prima para um saber sistematizado, como afirma Fiore (2011, p. 13) “A pedagogia é antropologia”, ou seja, é estudar o ser humano, é conhecer o outro em sua totalidade para então pensar práticas condizentes com sua realidade, reconhecer que cada

sujeito tem sua singularidade, modos de pensar, de agir, de ver o mundo ao seu redor, e é justamente isso que dará sentido ao seu conhecimento. Segundo Arroyo (2011, p. 29):

[...] as trajetórias desses jovens-adultos são trajetórias de coletivos. Desde que a EJA é EJA esses jovens são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais.

Diante desse quadro, os sujeitos da pesquisa são mulheres quilombolas participantes do projeto de extensão “EJAI Mulher: a ressignificação dos saberes femininos”, financiado pela FAPEMA e que foi desenvolvido no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – Campus VII, Codó, no ano de 2018, com duração de 12 meses. O mesmo objetivou desenvolver práticas de alfabetização e letramento com mulheres afrodescendentes que residem na zona rural do município de Aldeias Altas/MA, tendo como referencial metodológico Paulo Freire. O projeto coordenado pela profa. Ma. Kelly Almeida, contou com a participação de três alunas do Curso de Pedagogia, duas na condição de bolsistas e uma na condição de voluntária. Dessa forma, as aulas aconteceram aos sábados, no horário de 08h00min às 12h00min.

Busquei, dessa forma, começar minha pesquisa conhecendo esses sujeitos da EJAI. Para tal, utilizei primeiramente as fichas de cadastro do projeto, na qual foi possível obter algumas informações a respeito dessas alunas, bem como nome, naturalidade, idade, tempo de moradia na comunidade, quantidade de filhos e trabalho. Segue abaixo as informações das participantes do projeto.

4.3.1 Mulheres participantes

Quadro 01: Caracterização das participantes da pesquisa

Participantes	Naturalidade	Idade	Tempo de moradia na comunidade	Quantidade de Filhos	Ocupação
1- Esmeralda	Aldeias Altas - MA	43	?	06	Monitora de ônibus
2- Jade	Codó - MA	36	10 anos	03	Roça
3- Opala	Caxias - MA	29	28 anos	04	Doméstica
4- Turquesa	Aldeias Altas - MA	50	Desde o nascimento	04	Quebradeira de coco
5- Blenda	Aldeias Altas - MA	33	20 anos	02	Do lar
6- Turmalina	Aldeias Altas - MA	30	29 anos	03	Do lar
7- Angelita	Aldeias Altas - MA	45	Desde o nascimento	06	Do lar
8- Larimar	Aldeias Altas - MA	36	Desde o nascimento	02	Zeladora
9- Coral	Aldeias Altas - MA	54	Desde o nascimento	01	Roça
10- Topázio	Aldeias Altas - MA	44	Desde o nascimento	0	Roça
11- Diamante	Aldeias Altas - MA	26	Desde o nascimento	05	Do lar
12- Pérola	Maceió - AL	27	11 anos	02	Do lar
13- Safira	Aldeias Altas - MA	27	Desde o nascimento	01	Do lar
14- Ametista	Aldeias Altas - MA	32	Desde o nascimento	02	Doméstica
15- Rubi	Aldeias Altas - MA	?	32 anos	06	Do lar
16- Celestina	Aldeias Altas - MA	44	44 anos	04	Quebradeira de coco
17- Coralina	Caxias - MA	31	Desde o nascimento	06	Do lar

Tratam-se, dessa forma, de 17 alunas com idades entre 26 a 55 anos, destas, 14 são naturais de Aldeias Altas - MA e as demais naturais de municípios vizinhos, como Caxias, Codó e Timon. São em sua maioria, casadas, donas de casa e mães, sendo que a maioria tem entre 4 a 6 filhos, todos frequentam a escola. Dessas mulheres, 16 (dezenove) frequentaram a escola quando criança, e uma nunca foi à escola antes, sendo que seis já participaram de turmas da EJAI. A maioria encontra-se desempregada, trabalhando por conta própria na roça, na quebra do coco babaçu, na produção de farinha. Duas trabalham pela Prefeitura de Aldeias Altas. Condição que é comum entre as alunas de EJAI, que frequentam a escola por pouco tempo, ou mesmo nem frequentam, e vivem hoje marcadas com esse passado, por experiências de abandono para servir ao trabalho como forma de sobrevivência, realidade da maioria dessas mulheres que deixam a escola (LEÃO, 2007).

A seguir discorro um pouco sobre a história de vida de três alunas, Esmeralda, Coral e Celestina. A escolha por essas mulheres e não outras se deu pela disponibilidade das mesmas para realização da entrevista.

4.3.2 Entre diálogos e esperança

Esmeralda é natural de Laranjeiras, solteira, tem seis filhos/as com idades entre 8 a 19 anos, todos/as frequentam a escola a escola atualmente. Relata que estudou quando criança, mas que nunca permaneceu na escola por muito tempo, assim, parou de ir à escola com 10 anos de idade. Começou a trabalhar com nove anos quebrando coco, e com 12 a 13 anos já trabalhava como doméstica. Atualmente trabalha como auxiliar de serviços gerais na escola da comunidade, pela prefeitura de Aldeias Altas – MA. A mesma relata que tem dificuldades no trabalho para assinar documentos e a ata de frequência, por isso pretende continuar estudando para aprender ler, colocar o nome e saber os preços das coisas. Após o projeto, Esmeralda relata que se sente realizada, pois consegue assinar o seu nome, já que era um dos seus grandes objetivos.

Diante disso, percebe-se que apesar de não ter frequentado a escola na infância, Esmeralda compreende o valor da educação na vida dos/as filhos/as. A mesma deixa transparecer o orgulho e a felicidade de mantê-los na escola, mesmo que vivam distante, pois para progredirem nos estudos tiveram que ir para a cidade.

Coral nasceu em Laranjeiras, tem 55 anos de idade. Coral não frequentou a escola na infância e justifica: *“você sabe que quando a gente é criança, é o mais novo, aí tem sempre a mãozinha do pai e da mãe por cima né, pra não deixar os outros fazerem uma coisa”*. Relata que participou do MOBREAL, mas não permaneceu por muito tempo. Começou a trabalhar com dez anos de idade na roça e fazendo trançado com a palha do coco babaçu, transformando em cofo, quibanos, abano, esteiras, entre outros artefatos. Atualmente Coral mora sozinha, e trabalha com a venda de cachaça e artesanatos feitos da palha da palmeira do coco babaçu, além de trabalhar na roça. Tem uma filha que mora na cidade de Caxias – MA, a mesma já concluiu os estudos. Coral diz que quer continuar estudando para conseguir algo melhor.

A busca por dignidade é o desejo fundamental de pessoas que retornam a escola, novos saberes, novas experiências que permitam conseguir algo melhor. Esse é o desejo da maioria dos jovens, adultos e idosos que frequentam as turmas de EJA.

Celestina possui 44 anos (durante a entrevista não soube informar a data de nascimento), natural de Laranjeiras (Aldeias Altas), solteira, tem quatro filhos/filhas com

idades entre 7 a 14 anos, todos estudam. Celestina estudou quando criança, e nunca havia participado de uma turma de EJA antes. A mesma diz encontrar bastante dificuldade na contagem de dinheiro, e pretende continuar estudando.

Celestina é quebradeira de coco, mora ao lado da escola onde aconteciam as aulas, mas muitas vezes precisou faltar para exercer o trabalho que ajuda no sustento da família. A mesma tem bastante dificuldade para falar, carrega um semblante triste, um olhar caído, mas sempre atento, um sorriso forçado, às vezes parecia estar em outro espaço, pensativa e distraída, talvez consequências e marcas de um passado que lhes tirou possibilidades, inclusive a de estar na escola. Apresento a seguir os diálogos de uma entrevista gravada com as três alunas apresentadas, que foi realizada na própria comunidade, no dia 29 de maio de 2019. A primeira pergunta foi: **Você estudou quando criança? Se sim, até que série/ano?**
Esmeralda respondeu:

E muito... mermã é por que quando eu entrava e saia? Não, por que eu estudei em Caxias, estudei em Vista Alegre, aí eu não passava nem um mês e saía da escola. Minha mãe mandava me buscar, aí eu morava com uma vó minha depois de Caxias, aí quando eu comecei a estudar aí eu vim pro interior aí não estudei mais.

Percebe-se, na fala de Esmeralda, a contradição, quando diz que passou muito tempo na escola, mas quando perguntei até que série estudou, ela não soube responder. Assim, a mesma justifica que entrou e saiu várias vezes da escola, mas não permanecia nem um mês, o motivo, segundo ela era sua mãe, que mandava buscá-la na escola. Apesar de os motivos não serem revelados, compreende-se que na maioria das vezes a criança precisa ajudar nas tarefas domésticas. Filho (2011, p. 58) declara que nesse sentido “a criança não escolhe, e inserida em seu meio social vê-se obrigada a ajudar na subsistência da família”. Outro fator que pode levar a evasão, de acordo com o autor supracitado são as exigências escolares, bem como materiais escolares, fardamentos, ter outras exigências que não cabem no orçamento da maioria dos alunos de escolas públicas. Coral respondeu: “*Não, não senhora*”.

A resposta de Coral é bem direta. E quando questionada sobre os motivos que a levaram não frequentar a escola a mesma responde que “*não se bateu com a professora*”, ou seja, a sua relação com o professor/a não foi boa, o que fez com que a mesma deixasse a escola. Diante disso, Freire declara que,

o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 2006, p. 96).

Portanto, percebe-se diante dessas palavras que o perfil do professor, suas atitudes em sala de aula podem favorecer ou desfavorecer a permanência dos alunos/as em sala de aula. Nesse sentido, é preciso que nós, enquanto professores, possamos refletir sobre nossas práticas e atitudes em sala de aula. Celestina respondeu: *“Estudei. Eu passei uns dois meses, foi pouco”*.

Não é difícil compreender os fatores que levaram a não permanência dessas mulheres na escola. Celestina, por exemplo, nasceu na comunidade Laranjeiras, um dos fatores podem ser o próprio acesso a uma escola, considerando que se trata de uma comunidade quilombola, no campo. Diante disso, Viero (2007), discorre sobre o fato de que a herança histórica do Brasil que marca o país com altos índices de brasileiros sem acesso à escolarização é o trabalho escravo que perpetuou durante o período colonial e imperial. Essa realidade resulta em um grande número de brasileiros analfabetos ou que possuem baixo nível de escolarização, tendo como consequência a necessidade da Educação de Jovens e Adultos para suprir essa falta. A segunda pergunta foi: **Quantos anos você tinha quando parou de estudar? E o que impediu você de continuar os estudos quando criança/adolescente?** Esmeralda respondeu:

Eu tinha uns 10 anos, aí depois disso só estudei na vista alegre, mas mesmo assim não aprendi. O que impediu foi a minha mãe mesmo, por que se não fosse, as menina que entrou comigo nessa data já se formaram tudinho.

Santos (2003) discorre sobre o fato de que exista uma autculpabilização por parte da maioria dos sujeitos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Outras vezes podem culpar os próprios pais, mas não entendem que o problema poderia estar no interior da escola, no sistema educacional. Diante disso, a autora complementa que esse sentimento de culpa segue se torna natural como justificativa para a exclusão. Isso é o que podemos perceber a partir da fala de Esmeralda, que retorna a justificativa de que sua mãe a impediu de ir para a escola. Coral respondeu: *“Você sabe que quando a gente é criança, é o mais novo, aí tem sempre a mãozinha do pai e da mãe por cima né, pra não deixar os outros fazerem uma coisa”*. Coral não chegou a passar um tempo fixo na escola. Como já declarou anteriormente nunca permaneceu na sala de aula por muito tempo. No que se refere a não permanência na escola a mesma discorre sobre o mesmo problema que foi discutido anteriormente, a autocupabilização. Retira portando os deveres do Estado (ou talvez não conheça) em prover uma educação e justifica o fato colocando a culpa na mãe. Celestina afirmou: *“É por que eu saí mermo”*. Celestina não soube responder a idade que tinha quando deixou a escola.

Em relação aos fatores que a impediram de estudar, podemos encontrar as causas vinculadas a fatores apresentados por Ceratti (2008), que destaca os fatores psicológicos, socioculturais e institucionais. O primeiro está relacionado aos fatores cognitivos das alunas, suas capacidades, motivação ou até mesmo partem de heranças genéticas. O segundo está relacionado ao contexto social em que está inserida, e as exigências que advém deste. E o último se refere à própria escola, bem como metodologias, currículo, entre outros. A terceira pergunta foi: **Com que idade começou a trabalhar? Com o que?** Esmeralda respondeu:

Com uns 9 anos, aí de nove anos pra cá só trabalhando. Quebrando coco, às vezes com 12 anos eu já, 12/13 já trabalhava nas casas né, aí daí pra frente... agora não, que eu parei de andar no mundo, mas por causa dos meus filhos.

Coral argumentou:

Comecei trabalhar com 10 anos. Eu ia pra roça, ajuntava uma vara, ajuntava um pé de mato e ia pra casa (risos). Eu pegava um facão e entrava pra dentro dos mato, ia pra de traz da casa e fazia um cofo, fazia um abano, fazia uma esteira. Eu sozinha, o papai, eu só vi ele fazendo só umas duas vez, aí depois saía dalí de perto dele, aí pegava um facão e tirava pra fora, quando voltava era com o dedo cortado... a aí eu fazia um cofo, fazia um abano, e aí.. a trança do cofo eu ainda não sabia fazer, eu chegava e “dizia pai me ensina só essa trança aqui”, por que a pior é a de dentro... aí ele me ensinava. e faço até hoje, faço um quibano, faço uma peneira, faco uma peneira, faço um balaio...

Celestina comentou: “*Quantos anos? Eu comecei trabalhar com 5 anos... 4 anos. De que foi? só mesmo quebrando coco*”. Percebe-se diante dessa fala a justificativa do não progresso na escola para Celestina.

Podemos resumir três respostas, da seguinte forma: Esmeralda, Coral e Celestina trabalham desde muito novas, é possível pensar que talvez este fator tenha influencia sobre a não permanência das mesmas na escola. Feitosa (2007) adverte que a imposição do trabalho precoce seria um dos maiores fatores para a evasão escolar, principalmente por se tratar da zona rural, onde a luta por sobrevivência é maior.

Segundo Kassouf (2007) o trabalho infantil remonta desde os tempos da escravidão, onde os filhos/as de escravos eram obrigados a acompanharem seus pais nas atividades cotidianas, trabalhos duros, tarefas que exigiam esforços superiores aos que as crianças poderiam exercer. Percebe-se, diante das falas das alunas, a presença desse fator, inclusive, percebe-se a naturalidade com que tratam esse assunto, visto que pode se configurar como uma herança cultural. Em suma, percebe-se que o trabalho no campo fez parte da infância dessas mulheres, o que talvez possa ter impedido a progressão nos estudos.

A quarta pergunta foi: **Qual seu sonho/objetivo ao retornar para a escola?** Esmeralda respondeu: “*Ah mermã, eu quero mais... já sei colocar meu nome, é que nem eu falei, né muito não mas eu boto, e aprender a lê melhor*”.

Desde o início do projeto, Esmeralda falava do sonho de aprender a escrever o nome, falava da vergonha que tinha em não conseguir assinar a lista de frequência no seu trabalho. Ao final de toda aula ela pedia: “*professora coloca meu nome aqui no caderno pra eu treinar em casa*”. E no dia que conseguiu assinar o nome, chegou à escola toda animada e não hesitou falar para mim, disse bem assim: “*professora eu tenho uma surpresa pra contar*”, e com um sorriso falou que havia assinado a lista de frequência no trabalho pela primeira vez. Diante disso, de acordo com Camargo e Martinelli (2006, p. 199) “o significado de ser alfabetizado está vinculado à questão da ascensão social, mas principalmente com auto-estima”. Coral afirmou:

Meu sonho foi de eu aprender a escrever meu nome, ler e escrever e fazer qualquer outras coisa aqui. E foi realizado por que hoje eu consigo botar meu nome. Tou satisfeita comigo, com Deus e com vocês.

Coral aprendeu assinar o nome e logo foi tirar a segunda via do seu documento de identificação (RG) com sua assinatura. Acredito que os sonhos de Coral sejam maiores, e acredito mais ainda na capacidade que a mesma tem de alcançá-los, pois sempre se mostrou muito persistente e determinada. Filho (2011) aponta para o fato de que mesmo inseridos em um mundo desigual, conturbado, esses alunos/as que adentram as turmas da EJA são “sedentos de aprender, de alfabetizar-se, de crescer” (p. 20). Saliencia ainda que o saber ler e escrever para esses jovens, adultos e idosos “significa ‘estar no mundo’, assumir-se cidadão” (p. 32). Além do mais, um cidadão que se alfabetiza, compreende sua posição, seus direitos, e se sente determinado a fazer mais, e é assim que compreendo o fato de Coral ter tirado o novo documento, e isso traz um orgulho enorme para quem participou do processo.

Celestina não soube responder quais são seus sonhos e objetivos, mas isso não quer dizer que não os tenha, pode ser que esses estão encobertos diante de tanta impossibilidade na qual sua vida foi marcada. Diante do exposto, podemos perceber por meio dessas histórias as dificuldades enfrentadas por essas mulheres para estarem na escola. São mães, donas de casa, trabalhadoras, e alunas. Diante disso, apresento a seguir um pouco da minha experiência com essas mulheres, o processo, as dificuldades e os caminhos percorridos para superar os desafios encontrados.

4.4 Desafios encontrados na alfabetização de mulheres quilombolas: relato de uma experiência

Na sua prática cotidiana, é comum o/a professor/a se defrontar com inúmeras dificuldades, que variam entre problemas estruturais da própria escola, o insucesso dos alunos, a não adequação do currículo em relação às necessidades e especificidades do público,

entre outros fatores. Por tudo isso, o/a professor/a busca diariamente meios de transtornar esses problemas. Claro que cabe primeiramente conhecer quais são para poder intervir, buscando soluções dentro da sua própria prática como educador/a. Nesse sentido, considera-se que o mesmo está em constante transformação, tendo como fundamento suas práticas em sala de aula e o embasamento teórico para tal transformação.

Dada à especificidade da modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA foram encontradas diversas dificuldades, na qual destaco como uma das primeiras observadas quando adentramos em uma turma de EJA: a heterogeneidade, de como é diversa uma turma de EJA, diferenças de idades, níveis de conhecimento, perspectivas, entre outros aspectos que resultaram na seguinte reflexão: como se daria o processo de aprendizagem entre essas mulheres, dada suas especificidades? O que chamaria a atenção delas enquanto mulheres, mães, donas de casa, esposas, quebradeiras de coco, trabalhadoras da roça, dentre outros trabalhos que desenvolvem no campo? São mulheres que vivem no mesmo espaço, desenvolvem trabalhos coletivamente, são mulheres com idades entre 26 a 55 anos que compartilham do mesmo problema, a negação do direito a educação, e isso era um ponto que me fez pensar a alfabetização destas como um compromisso meu para com suas histórias de lutas e desafios superados até aqui. Elas não pediam muito: “eu só quero aprender assinar meu nome”. Esse foi o humilde pedido de algumas dessas mulheres.

Logo nas primeiras aulas foi possível observar as dificuldades em trabalhar em uma turma tão heterogênea, considerando que algumas alunas já eram alfabetizadas, mas buscavam aprimoramento na leitura e escrita, enquanto outras não conheciam as letras, nem mesmo assinavam o próprio nome. Nesse sentido, partindo inicialmente de uma atividade diagnóstica, foi possível perceber o grau de dificuldade das alunas em relação à escrita. Turquesa e Celestina não conheciam as letras do alfabeto, por isso apresentaram dificuldades em acompanhar as outras alunas durante as atividades. As atividades direcionadas para ambas eram diferentes das outras do grupo, mas isso não impedia que as mesmas participassem das discussões nos círculos de conversa. Turquesa tinha dificuldades para se expressar, apresentava muita insegurança quando ia realizar alguma atividade, estava sempre questionando “*tá certo?*”. Celestina, muito dedicada e atenciosa, apresentava dificuldades em compreender o que era falado. O que foi possível perceber durante a entrevista. A mesma, por diversas vezes, entre as conversas relatou que não entendia o que estava sendo falado. Diamante já conheciam o alfabeto, mas não sabia diferenciar maiúsculas de minúsculas. A mesma compreendia que eram letras diferentes, tanto que o próprio nome assinava com letra minúscula. Esmeralda e Ametista pouco conheciam o alfabeto e tinham dificuldades de

interagir durante as conversas, Esmeralda, por exemplo, apresentou bastante resistência no início, sempre duvidando da sua capacidade de progredir. Às vezes a mesma falava “é fácil pra vocês que já sabem”. Coral conhecia as letras do alfabeto, tinha dificuldades apenas em juntar para formar sílabas e palavras, mas a mesma pegava o conteúdo muito rápido.

Arroyo (2011, p. 25) declara que essa modalidade de ensino deve ter um significado educativo especial, justamente por se tratar de jovens e adultos carregados de experiências, jovens e adultos advindos de “múltiplos espaços deformadores e formadores onde participam”, e ocupam espaços que lhes é cobrada a leitura e escrita, senão um conhecimento sistematizado que vai além das capacidades adquiridas. Nesse sentido, a metodologia utilizada foi a da palavra e temas geradores, de Paulo Freire.

O método desenvolvido pelo educador Paulo Freire é pensado e construído a partir do diálogo entre educador e educando, onde um se vê no outro, baseando-se na troca de saberes. Não parte do educador sobre o educando, mas de ambos mediatizados pelas suas experiências. Não pode o educador se valer da sua própria história e experiências para elaborar suas práticas e intervir na história do outro, mas, em uma troca de saberes e experiências entre ambos os partícipes do processo, construir o conhecimento de forma contextualizada (BRANDÃO, 2011). De acordo com o autor supracitado, “há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantado, descoberto” (p. 17).

Nessa perspectiva, no intuito de envolver a história dessas mulheres nas práticas educativas, buscamos trabalhar com temáticas que levassem em consideração sua realidade. Dessa forma, dado o pouco contato, elaboramos nossa primeira aula voltada para a história da comunidade no dia 24 de março de 2018. Assim, trabalhamos com a história de vida do poeta Gonçalves Dias, com a apresentação do poema “Canção de Exílio”, seguido de uma roda de conversa. Elaboramos essa aula pensando em fazer um resgate histórico da comunidade, na qual se configura como o local de nascimento do poeta, porém percebemos a falta de conhecimento das próprias alunas quanto à história de vida do poeta e até mesmo do reconhecimento de suas obras, como por exemplo, o poema apresentado. É justamente nesse sentido que se encaminha o método Paulo Freire, partindo dessa descoberta, da investigação do local de fala e de quem fala que é possível identificar o vocabulário local, seus conhecimentos prévios, experiências e histórias de vida que se constitui o primeiro passo para construção do conhecimento. Assim, “o vivido e o pensado que existem vivos na fala de todos, todo ele é importante: palavras, frases, ditos, provérbios, modos peculiares de dizer, de ver-sejar ou de cantar o mundo e traduzir a vida” (BRANDÃO, 2011, p. 18).

Serão descritas aqui alguns momentos que tiveram como enfoque a metodologia de Paulo Freire, na qual tivemos como tema geradores: *Farinhada*; *Matança do boi*; e *Balançar o bode*. Todas essas aulas partiram da realidade das alunas, foram temas gerados a partir de diálogos e discussões com o grupo. Brandão (2011) declara que é da realidade vivida que partem a palavra escrita, assim, partindo desses temas é que abrimos o espaço para a compreensão do código escrito. Portanto, as palavras geradas devem fazer parte do convívio comum do grupo.

Partindo desse entendimento, Freire (2001, p. 48) orienta que a primeira fase da aplicação do método é “a descoberta do universo vocabular dos grupos com os quais se há de trabalhar”. Assim, por meio de diálogos e conversações com o grupo de mulheres, extraímos a palavra “farinhada”, que é um trabalho realizado por elas na comunidade, que consiste na fabricação da farinha da mandioca. De acordo com o autor, essas palavras ou temas geradores podem partir de “palavras ligadas à experiência do grupo, especialmente a experiência profissional”.

Nesse sentido, a aula foi pautada em uma prática de fonte de renda das alunas, que é a produção da farinha, que acontece geralmente no decorrer de um dia, onde as mesmas se juntam em uma casa de forno, que é o local onde a prática acontece. Partindo dessa palavra geradora, realizamos uma roda de conversa onde as alunas fizeram a descrição do processo de produção da farinha. Nesse momento já entramos na segunda fase do método, que é “a seleção de palavras dentro do universo vocabular” (FREIRE, 2001, p. 49), segundo o autor, essa seleção parte da riqueza silábica, das dificuldades fonéticas e do conteúdo prático da palavra. Nesse caso, selecionamos as palavras de acordo com a ordem/processo da produção da farinha: *colheita*, *descasque*, *molho*, *descanso*, *serva*, *imprensa*, *peneira* e *torra*. Observamos aqui que as palavras partem da própria prática das alunas, é o algoritmo que as fazem chegar ao produto final, a farinha. Essas palavras carregam ainda as dificuldades fonéticas, vejamos esses dois exemplos: **colheita** e **torra**.

A terceira fase consiste em criar situações existenciais dentro do grupo, para que haja uma maior interação. Assim, são colocadas situações-problema e desafios que conduzirão o grupo a pensar, elaborar pensamentos, criticar, conscientizar-se. Segundo Brandão (2011, p. 23), “estas poucas palavras codificam o modo de vida das pessoas dos lugares onde a “descoberta” foi feita”. Assim, a discussão prossegue de forma que as alunas explicam todo o processo até chegar ao produto final, bem como o período em que melhor se produz. Segundo elas, esta produção é feita, geralmente nos meses de junho, julho e agosto, quando a colheita da mandioca é favorável devido o período de chuva, de acordo com Freire (2001), essas

discussões das situações locais se tornam importantes, pois abrem espaço para análises de problemas nacionais e regionais. *Ibid* (2001, p. 51) descreve esta fase da seguinte forma,

Após esse momento de descrição, partimos para trabalharmos a leitura e formação de outras palavras através de fichas com as famílias silábicas, que se constitui na quarta e quinta fase do método. São apresentadas as famílias fonéticas correspondentes as palavras geradoras. Quando se visualiza a palavra e se estabelece o laço semântico entre ela e o objeto a que se refere – representado na situação –, mostra-se ao aluno, por meio de outro dispositivo, a palavra sozinha, sem o objeto correspondente. Imediatamente depois apresenta-se a mesma palavra separada em sílabas, que o analfabeto, geralmente, identifica como partes. Reconhecidas as partes, na etapa de análise, passa-se a visualização das famílias silábicas que compõem as palavras em estudo.

Em vista do resultado obtido, da interação e participação das alunas, buscamos extrair novos temas, trabalhando sempre na mesma sequência. Assim tivemos ainda como tema gerador “Matança do Boi”: Nesta aula trabalhamos com palavras relacionadas à “matança do boi” que foram extraídas da discussão sobre o processo de matar o boi para consumir a carne. Nesse sentido, tivemos como palavras geradoras: TRIPA, FATO, VACA, FÍGADO.

Em um primeiro momento apresentamos as palavras no quadro com as fichas e fizemos uma leitura conduzida, das sílabas e palavra. Partindo disso, apresentamos as famílias silábicas de cada palavra por meio das fichas, realizamos a leitura conduzida e coletiva. Percebeu-se o avanço das alunas em relação à leitura das sílabas, comparada à aula anterior, pois já compreendiam que a junção de uma consoante com uma vogal formavam sons diferentes, assim conseguiram fazer a leitura coletiva. Seguidamente trabalhamos a formação de palavras com as sílabas apresentadas. De acordo com as alunas, a metodologia utilizada é muito boa, pois permite trabalhar a palavra por partes, além de trazer temáticas relacionadas com as práticas do cotidiano delas.

“Balançar o bode” ou “fumador” se trata de um método utilizado pelos moradores da comunidade. Consiste em fazer fumaça com a “bosta do boi” dentro de uma lata para matar mosquitos. Partindo desse conhecimento das alunas, buscamos trabalhar de forma sistemática esse processo. Primeiramente, trabalhamos nessa aula com as palavras geradas da prática de balançar o bode, colocada pelas alunas como uma prática recorrente e eficaz. Assim, trabalhamos com as palavras: Lata, Fumaça, Bosta, Bode. Trabalhamos com as famílias silábicas dessas palavras e com a formação de novas palavras. Além disso, propomos que as alunas orientassem como a prática acontece. Assim, foi redigido um pequeno texto explicando passo a passo de como a prática acontece.

Outro aspecto que nos inquietou foi o silêncio dessas mulheres, principalmente em falar delas mesmas, de suas vontades, seus sonhos, seus desejos. Falavam pouco ou nada.

Tinham timidez para responder uma pergunta que às vezes era sobre elas mesmas. Coral era muito participativa durante as aulas, conversava bastante e estava sempre impulsionando as colegas a falar, responder os questionamentos, participar das aulas. No decorrer das aulas, tanto foi possível identificar as dificuldades das alunas quanto foi possível perceber o que mais lhes chamavam a atenção durante as aulas.

Freire (2011, p. 70) reflete sobre essas atitudes, destacando que “os oprimidos dificilmente lutam, nem sequer confiam em si mesmos”. Diante dessa dificuldade, usamos uma metodologia diferente, objetivando a interação entre o grupo e o autoconhecimento. Nesse sentido, a aula iniciou com a utilização de uma caixinha surpresa contendo um espelho no fundo. A mesma foi repassada por cada aluna que teve que abrir e dizer qualidades da pessoa que viam dentro da caixa. Cada aluna teria que frisar características próprias. Nesse momento percebi a dificuldade das alunas se auto qualificarem. Dentre as respostas, a maioria se classificaram como trabalhadora e lutadora, deixando de lado seus valores enquanto mulheres. Após as apresentações, destacamos nomes de mulheres negras que ascenderam em vários aspectos, seja na vida pessoal ou profissional. Trabalhamos ainda o uso de pseudônimos, onde escolhemos nomes de pedras preciosas, para, além de fazer pensar sobre o valor, como também, o significado. Dentre as pedras escolhidas tivemos: Rubi, Safira, Diamante, Turquesa, Esmeralda, Turmalina, Pérola, Água, Ametista, Cristal, Blenda, Angelita, Topázio, Opala, Jade, Larimar, Lazule, Celestina e Coral. Após a escolha, foi feita a leitura de cada significado das pedras escolhidas. Utilizamos recortes dos nomes, e colamos nos respectivos cadernos. Após a leitura e escrita no caderno, enfatizamos sobre a importância de ser mulher afrodescendente.

Outra dificuldade é a baixa frequência das alunas, Esmeralda e Turquesa eram muito faltosas, a primeira mora ao lado da escola, e toda vez que precisava faltar pedia para uma das filhas irem informar. Houve um período que a mesma quase desistiu, por conta do trabalho, (quebrar coco) e por ter que cuidar da sua mãe que esteve doente. Já Turquesa faltava bastante por conta da sua saúde. Esteve doente por um longo período o que dificultou sua ida as aulas, infligindo também no seu desenvolvimento e acompanhamento das atividades realizadas. Pressa em aprender foi outro problema encontrado. As alunas se mostravam impacientes e apressadas a aprender a escrever o nome.

4.4 Análise geral da pesquisa de campo

Para o alcance dos objetivos propostos na pesquisa fez-se necessário compreender o histórico da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA em seu contexto geral, bem como

vivenciar uma turma dessa modalidade, com a finalidade de compreender os sujeitos, os desafios, a metodologia utilizada, o comportamento, as ações e reações do grupo diante das aulas propostas, enfim, foi necessário partir do vivido.

Nesse sentido, foi possível perceber, por meio da pesquisa bibliográfica o quanto tem sido falha a EJA no decorrer dos anos, quantos programas inacabados, quantos retrocessos. A modalidade passa por muitas modificações ao longo dos anos o que acaba afetando o público, deixando de lado suas necessidades e especificidades e pensando apenas na uma alfabetização, no aprender a ler e escrever, deixando de lado a compreensão do mundo, a criticidade.

Diante desse cenário, o enfoque dessa pesquisa são os sujeitos: quem são? como são? como vivem? Para diante dessa compreensão da realidade vivida, pensar práticas que venham de encontro com essa realidade, que leve em conta seus conhecimentos. Tudo isso torna-se relevante, são dados que precisam ser levantados pelo professor em sala de aula, e foi onde busquei compreender a realidade, vivendo, juntamente com as alunas, compreendendo como faz, fazendo, realizando a ação. No decorrer das aulas tive a oportunidade de conhecer o local onde se faz a farinha, a chamada casa de forno. Presenciei parte do processo, descasquei mandioca, coloquei na prensa, quebrei coco. Em suma, foram momentos de aprendizado, tanto para mim, que até então desconhecia todo esse processo, como para as alunas que puderam compreender a importância desse trabalho, como esse saber se torna relevante quando tratamos dele com criticidade/avaliação.

A história de vida contada por cada uma dessas mulheres revelam suas perspectivas diante da educação, para algumas a escola representa uma forma de dignidade, de resgate de um tempo que foi perdido, um momento delas, único, onde deixam suas residências, suas famílias e se dedicam aos seus sonhos, o lugar onde se sentem importantes, onde criam e ressignificam seus conhecimentos. Nesse espaço, nessa troca de diálogo, em meio a tantas dificuldades e tantos sonhos, tecemos nossas práticas pedagógicas em volta da necessidade percebida com e por essas mulheres. Oliveira (2008) considera que por meio desse diálogo e da narrativa oral há uma aproximação e melhor acesso às representações, uma construção de vínculos entre pessoas que buscam produzir sentidos. Dessa maneira, a narrativa oral se torna um projeto de conhecimento e de produção de conhecimento, o que podemos chamar também de ressignificação, dar um novo significado aos conhecimentos já existentes. Colaborando com essa ideia, Arroyo (2011. p. 35) articula que “os jovens e adultos acumularam em suas trajetórias saberes, questionamentos, significados. Uma proposta pedagógica de EJA deverá dialogar com esses saberes”. Portanto, foi através desse diálogo que foi possível fazer uma

sondagem dos conhecimentos advindos do trabalho, da comunidade, da história de vida de cada uma dessas mulheres. Considerando que

Jovens e adultos que carregam consigo as experiências que o tempo lhes permitiu viver, é preciso, antes de mais nada, considerar os saberes que esses já construíram em suas trajetórias. Até porque não é possível pensar a sala de aula de EJA como um lugar em que a alfabetização seja desvinculada das histórias de vida dessas pessoas, caso se queira, realmente, contribuir com a continuidade da sua formação (LEÃO, 2007, p. 39-40).

Muito embora suas histórias sejam singulares, trata-se de sujeitos que compartilham da mesma realidade social e que estão na busca pelos mesmos objetivos, suas experiências precisam ser respeitadas, pois nestas estão enraizados valores, costumes, pontos de vista que afetam diretamente na forma como lidam com os fatos da vida cotidiana. Não foi um trabalho fácil, no decorrer das aulas me deparei com inúmeras dificuldades, como por exemplo, a resistência por parte das alunas, que temiam em falar, foi difícil ouvi-las, pois achavam bobagem o que falavam, para elas o que sabiam não fazia sentido algum.

Dessa forma, as observações aconteceram concomitantemente com a prática. No decorrer das aulas, busquei observar e registrar em diário de campo as dificuldades que eram colocadas pelas próprias alunas, além do desenvolvimento observado, suas falas e colocações. Nessa perspectiva, me coloquei como observadora atenta a cada detalhe. O planejamento da aula seguinte, era justamente pautado nessas dificuldades, baseado no exercício da *práxis*. O termo refere-se, segundo Freire (2011, p. 52) “a reflexão do homem sobre o mundo para transformá-lo”, ou seja, a partir da reflexão de uma primeira ação eram elaboradas novas ações, a partir da reflexão com vistas à transformar a realidade.

Diante de tudo isso, o trabalho desenvolvido com essas mulheres, que teve como matéria-prima suas vivências, experiências e trabalho, possibilitou um novo olhar sobre o fazer docente. Tudo foi troca. Paulo Freire já dizia que não há saber maior que o outro, mas sim saberes diferentes, estamos imersos em uma troca constante, mediatizadas pelas experiências de vida, transformamos, ressignificamos nossos saberes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se faz importante no campo educacional, tendo em vista a desvalorização da EJAI durante todo o seu percurso histórico, à marginalização dos remanescentes de quilombo, que necessitam de políticas efetivas de saúde, educação, saneamento, mas que esse direito ainda lhes é restrito, a invisibilidade de mulheres afrodescendentes, sobretudo no contexto educacional.

Porquanto, busquei veementemente tratar, no decorrer da pesquisa, da realidade dessas mulheres, dando visibilidade a suas histórias de lutas, suas vivências, seu trabalho, e mais ainda, seu retorno à escola, que se torna algo encantador diante da realidade em que vivem. Nessa direção, a pesquisa teórica se fez primordialmente relevante, pois possibilitou olhar para essas histórias a luz de outros olhares, de outras vivências, permitindo uma compreensão precisa do vivido e do pensado, além de possibilitar que essa realidade venha de encontro com metodologias que atendam as necessidades encontradas por essas mulheres.

Cada entrevista, cada observação me fez compreender como muitas pessoas são esquecidas, desvalorizadas, como há uma carência na oferta de formação voltada para essa modalidade de educação, para as comunidades quilombolas, para mulheres, mães, trabalhadoras, quebradeiras de coco, ou seja, quando se trata de relações de gênero, trabalho, raça e maternidade.

Diante desse cenário calamitoso, discorro sobre algumas alternativas que me fizeram compreender e respeitar o espaço dessas mulheres. A partir da metodologia utilizada, observações participantes com registros em diário de campo, onde foi possível associar a pesquisa em consonância com as práticas realizadas, foi possível compreender histórias, dificuldades, vidas, lutas, mais ainda, compreender a força dessas mulheres em busca do saber.

Considero-me satisfeita com os resultados da pesquisa, acredito que consegui atingir os objetivos, pois compreendi a trajetória escolar dessas mulheres, bem como consegui identificar as dificuldades (tanto as delas quanto as minhas) encontradas durante o processo. Claro que o trabalho está longe de ser esgotado, tendo em vista a riqueza da comunidade Laranjeiras, a riqueza cultural das famílias que residem na comunidade e os sonhos dessas mulheres, que não podem deixar de ser pensados.

Esta pesquisa me proporcionou um conhecimento a respeito à modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI, além de conhecer a realidade da educação do campo e de uma comunidade quilombola, que precisam de uma pedagogia diferenciada, de

metodologias diferenciadas. Foi um momento riquíssimo de conhecimento, trocas de saberes, ressignificações. Tudo foi troca. Enquanto as letras e as palavras se configuravam como algo novo na vida daquelas mulheres, a realidade vivenciada naquela comunidade, os diálogos, as aulas práticas se fizeram como algo novo na minha vida, e como algo que levarei para sempre, um aprendizado para a vida.

Acredito ainda, que a comunidade jamais será a mesma depois do trabalho que foi desenvolvido. Pois as mulheres ganharam visibilidade. Foram vários trabalhos apresentados em congressos em outros estados que levaram as vozes, as histórias e os trabalhos desenvolvidos por elas. Elas foram e serão ouvidas ainda por muito tempo, pois este trabalho não se esgota nessa pesquisa. Ainda tem muito que se criar, muito que entender sobre a comunidade Laranjeiras. E o aprendizado que levo diante de tudo que foi feito, ouvido e vivenciado é que estamos em constante processo de reaprender a ver o mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana de.; CORSO, Angela Maria. **A Educação de Jovens E Adultos: aspectos históricos e sociais**. In: XXI Congresso Nacional de Educação, Paraná, 2015.

ANGONESI, Maria Aparecida Garcia; SILVA, Vera Lúcia Machado da. **Educação de Jovens e Adultos: trajetórias, saberes e representações**. In: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo. Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 4ª ed. Belo Horizonte: **Autêntica Editora**, 2011.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

ARRUTI, José Maurício. **Políticas públicas para quilombos: terra, saúde e educação**. In: Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil/Orgs. Marilene de Paula, Rosana Heringer. - Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

BORGES, Maria Célia; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 43/5 – 25 de julio de 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é o método Paulo Freire. 38 ed. São Paulo: **Editora Brasiliense**, 2011.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9.394/96. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 05 mai. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série** / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148 p.: il.: v. 1.

_____. **Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF: Presidência da República, 21 nov. 2003.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: junho, 2005.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília, DF, 2012.

BRUNO, Ana. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. Mediações – **Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal**, Vol. 2 – n.º 2 – 2014.

CAMARGO, P. da S. A S. MARTINELLIS. de C., Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. V. 10, n 2, Jul/Dez, 2006, p 197-209.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, abr.-jun, 2017.

CARVALHO, Ediléia. **Pedagogia quilombola e educação de jovens e adultos: Tecendo caminhos**. Disponível em: http://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/pedagogia-quilombola-e-educacao-de-jovens-e-adultos-tecendo-caminhos/#_ftnref4. Acesso em: 21/01/2019.

CERATTI, M. R. N. **Evasão escolar: causas e consequências**. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/242-4.pdf? Acesso em: 08/06/2019.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: SEVERINO, Antonio Joaquim [et. al.]; FAZENDA, Ivani (ORG.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 6 ed., São Paulo: Cortez, 2007.

FEITOSA, Débora Alves. **Uma compreensão sobre os sentidos da escola no imaginário social de mulheres recicladoras**. In: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo. Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

FERREIRA, Arthur Vianna. Formar/ações para uma identidade de educador social em espaços não escolares. In: Educação e sua diversidade / Arlete Ramos dos Santos, Julia Maria da Silva Oliveira, Lívia Andrade Coelho (orgs.) – Ilhéus, BA: **Editus**, 2017.

FERREIRA, João da Costa. **História de Aldeias Altas – MA**. Caxias, 2010.

IORE, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. Ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: **Paz e terra**, 2011.

FILHO, Lourival José Martins. **Alfabetização de jovens e adultos: trajetórias de esperança**. Florianópolis: Insular, 2011.

FRANCISCO, Zulmira Luís. A educação informal e a educação formal: interfaces e significados de saberes no ensino de Química em Moçambique. **Revista Olhar de Professor**: Ponta Grossa, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, 1989.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. Ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2011.

FRIEDRICH, Márcia.; BENITE, Anna M. Canavarro.; BENITE, Claudio R. Machado.; PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais Da Educação. São Paulo em Perspectiva**, 14(2), 2000.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal. Institut International Des Droits De L'enfant (Ide) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 7. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí: Ed. **Unijuí**, 2011.

GASPAR, Alberto. A educação formal e a educação informal em Ciências. In: MASSARANI, Luisa (Org.). **O pequeno cientista amador: a divulgação científica e o público infantil**. Rio de Janeiro: **Casa da Ciência/UFRJ**, 2002, p. 33-46.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: **Liber Livro Editora**, 2012.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista Ensaio: aval. Pol. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan/mar, 2006.

_____. Educação não-formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, nº 1, p. 28-43, jan/abr, 2009.

_____. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Revista Investigar em Educação – IIª série**, n. 1, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **Educação de Jovens e Adultos: algumas reflexões iniciais**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GUSTSACK, Felipe.; VIEGAS, Moacir Fernando.; BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

KASSOUF, Ana Lúcia. **O que conhecemos sobre o trabalho infantil?**. Nova econ. vol.17 no.2 Belo Horizonte Mai/Ago. 2007.

LEÃO, Débora Ortiz de. **Docência e Alfabetização na EJA: Espaços e tempos de formação cotidiana**. In: In: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo. *Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007. LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. Parecer CEE 313/2007. **Proposta curricular do Ensino Fundamental, 1ª a 8ª séries, na modalidade da educação de jovens e adultos**. Maranhão: SEDUC, 2007.

_____. **Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão**. Lei nº 10. 099. São Luís-Maranhão, 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares/Secretaria de Estado da Educação do Maranhão**, SEDUC, 3ª ed., São Luís, 2014.

MAROUN, Kalya; CARVALHO, Edileia. Experiências de educação quilombola: as relações entre escola e comunidade. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 26, n. 49, p. 87-102, maio/ago. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. DESLANDES, Suely Ferreira (Org.). Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, Monica Castagna. FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Revista Em Aberto**: Brasília, v.24, n. 85, p. 17-31, abr., 2011.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**, 04 ed, 2008.

PALÁCIOS, K. C. M.; REIS, M. G. F. A.; GONÇALVES, J. P. A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 104-121, set./dez. 2017.

PARREIRA, Lúcia Aparecida; JOSÉ FILHO, Pe. Mário. A educação não formal: desafios de uma prática pedagógica. **Revista Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 19, n. 1, p. 241-268, 2010.

PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

PONTE, J. P. (2004). **Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional**. In E. Castro & E. Torre (Eds.), *Investigación en educación matemática* (pp. 61-84). Coruña: Universidad da Coruña. Republicado em 2008, PNA - Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática, 2(4), 153-180.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento** / São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.

ROHRIG, Carine; GUSTSACK, Felipe. Sentidos da linguagem e aprendizagem nas relações: relatos sobre experiências em EJA. In: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 7ª ed.: São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

ROSSI, Rafael. **Materialismo histórico dialético e educação do campo**. OKARA: Geografia em debate v.8, n.2, p. 249-270, 2014.

SANTOS, Ednan Baldez dos. **A psicologia histórico-cultural como intercessão no desenvolvimento de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Bairro Vila Maranhão de São Luís – Ma**. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade). Universidade Federal do Maranhão. São Luís, p. 145, 2012.

SANTOS, G. L. dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação**: n.24. set-dez, 2003.

SANTOS, Marilene. Educação do campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito a educação. **Revista Ensaio**: avl. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar., 2018.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999, 205 p.

SOARES, Magda; FAZENDA, Ivani. **Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas**. In: SEVERINO, Antonio Joaquim [et. al.]; FAZENDA, Ivani (ORG.). *Novos enfoques da pesquisa educacional*. 6 ed., São Paulo: Cortez, 2007.

STRECK, Danilo R. **A educação popular e a re(construção) do público**. Há fogo entre as brasas? *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Maio/Agosto. 2006, V 11, n 32, pg.272-284.

VIERO, Anezia. Educação de Jovens e Adultos: da perspectiva da ordem social capitalista a solução para emancipação humana. In: GUSTSACK, Felipe; VIEGAS, Moacir Fernando; BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: saberes e fazeres**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – CAMPUS VII COORDENAÇÃO DE
PEDAGOGIA

Trabalho de Conclusão de Curso

Discente: Tercilia Mária da Cruz Silva Turma: 2015.2/ período: 8º

QUESTIONÁRIO DESTINADO A COORDENADORA DA EJAI DE CODÓ

1. Quando o município começou atender essa modalidade?

No município de Codó, a EJA foi implantada no ano de 2001, atendendo inicialmente 500 alunos no 1º ciclo (1ª e 2ª séries), encerrando com uma matrícula final de 379, assim sendo houve uma evasão de 22%. Atualmente denomina-se **EJAI – EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**, através da resolução do CME – Conselho Municipal de Educação, sendo dividida em 1º e 2º SEGMENTOS, conforme o parecer do CME em anexo.

2. Qual a demanda de alunos/as para essa modalidade de ensino (se há muita procura por parte dos alunos/as)?

No município de Codó há muita demanda de jovens, adultos e idosos que não concluíram ou nunca cursaram nenhuma etapa de ensino, entretanto, a procura para se matricular nas turmas de EJAI não é grande. O público alvo dessa modalidade geralmente apresenta várias problemáticas e poucos procuram as escolas, normalmente são feitas campanhas de matrícula com carro de som, rádio, visitas domiciliares e outras. Mesmo assim ainda é bastante difícil a formação das turmas, pois muitos demonstram vergonha por já serem adultos e não possuírem boa escolaridade, ou até mesmo usam a *máxima* de que papagaio velho não aprende falar entre outras justificativas como baixa visão, artroses, etc...

3. Há algum tipo de formação por parte do município para professores que lecionam na EJAI? Se sim, como funciona?

A formação de professores para atuar na EJAI ainda não atingiu a satisfatoriedade, porem acontece na Jornada pedagógica no início do ano letivo, nos planejamentos coletivos e está sendo feita uma parceria entre o IFMA (INSTITUTO FEDERAL TECNOLÓGICO) e a SEMECTI para que aconteça uma formação específica para professores atuantes nessa modalidade nas áreas de Linguagens e Exatas. Destacamos que a EJAI no cenário nacional atualmente não dispõe de uma política de Formação Continuada e destinação de verbas específicas para essa modalidade.

4. Quais os programas complementares para jovens e adultos no município de Codó (ex: EJAI Ativo...)?

Em 2018 a EJAI passou a ter uma nova realidade educacional desde o início do ano a partir da campanha de matrícula intitulada “**APRENDER NÃO TEM IDADE**”, realizada por meio de **carros de som, cartazes afixados em vários pontos comerciais e através das mídias televisivas e virtuais**, na iminência de aumentar o número de alunos matriculados na modalidade.

Outras ações foram sendo desenvolvidas para melhorar as aprendizagens e aumentar a relação de pertencimento do aluno com a escola, além de promover a melhoria do trabalho pedagógico e aumentar as oportunidades de conclusão do Ensino fundamental.

Entre essas ações destacamos:

- ❖ A ampliação da oferta de atendimento do Programa **EJAI ATIVO** com o objetivo de oportunizar as práticas de atividades físicas, esporte e lazer, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida dos alunos da modalidade e atendendo também espaços sociais como praças, clubes, associações em parceria com a coordenação de políticas públicas para mulheres.
- ❖ Implantação da **EJAI/PPL na UPR** – (Unidade Prisional de Ressocialização) em consonância com as leis que dispõem sobre a oferta de educação nos estabelecimentos penais. A **UPR/Codó** atualmente possui 02 turmas de EJAI, sendo uma de **I segmento**, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental e uma de **II segmento**, correspondendo aos anos finais.
Enfatizamos que o trabalho pedagógico desenvolvido com esses alunos apenados tem se constituído em um importante instrumento de colaboração no processo de ressocialização dos mesmos, além de possibilitar muitas aprendizagens significativas ainda possuem os benefícios da remissão por frequência às aulas.
- ❖ Educação do Idoso na ILPI (Instituição de Longa Permanência para idosos) – São Pio em consonância com a **lei 13.632 de 06 de março de 2018**, que no seu artigo XIII traz a garantia do direito a educação e a aprendizagem ao longo da vida, oportunizando interação, coordenação motora, socialização e processos de leitura e escrita para os internos da instituição supra citada.
- ❖ Programa **EJAI START** que tem como objetivo práticas de atividades físicas e treinos funcionais para professores, supervisores e gestores da modalidade.
- ❖ Implantação do Programa “**PROFISSIONALIZA CODÓ, QUALIFICAR PARA AVANÇAR**” ofertando nesse primeiro módulo 04 cursos de iniciação profissional, a saber:
 - Curso de Cuidador de Idosos
 - Curso de Garçom e Garçonete
 - Curso de Soldador
 - Curso de Ornamentação de Festa

Esses cursos são concomitantes ao currículo regular de EJA e tem como objetivo contribuir para a qualificação profissional dos alunos.

5. Há algum currículo específico para a EJA no município?

Sim. Em anexo.

ANEXOS

ANEXO A: Parecer que regulamenta a inclusão do idoso como sujeito de direito na EJA em Codó



**ESTADO DO MARANHÃO
MUNICÍPIO DE CODÓ
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
LEI Nº 1.282, 10 DE DEZEMBRO DE 2002.**

INTERESSADO (A): Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação - SEMECTI - Codó.	UF: MA
ASSUNTO: Regulamentação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos para reconhecer a inclusão do idoso como sujeito de direito na EJA.	
ÓRGÃO DELIBERATIVO: Conselho Municipal de Educação de Codó - MA / Comissão Especial para o Estudo, Análise e Emissão de Parecer sobre a Regulamentação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos para reconhecer a inclusão do idoso como sujeito de direito na EJA.	
RELATOR (A): Raimunda Ariane de Deus Silva	
PROCESSO Nº: 001/2017 - CME	
PARECER Nº: 001/2017-CME	APROVADO EM: 31 / 05 / 2017.

I - RELATÓRIO

Histórico

A Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação - SEMECTI - Codó - MA encaminhou ao Conselho Municipal de Educação- CME, através do Ofício Nº 441/2017-GAB/SEMECTI, de 05 de abril de 2017, assinado pela Secretária Professora Drª Deuzimar Costa Serra, a Proposta de Resolução que regulamenta a Educação de Jovens, Adultos e Idosos para o reconhecimento da inclusão do idoso como sujeito de direito na EJA juntamente com anexo, aguardando a apreciação e análise da referida proposta.

Na Sessão Plenária realizada em 19 de abril de 2017, a citada proposta de Resolução foi apresentada, após lida e discutida os conselheiros em votação decidiram que o CME deveria emitir um Parecer em vez de uma Resolução visto que o Plano Municipal de Educação em suas Metas 9 e 10 e respectivas estratégias e o Plano Estadual Metas 10 e 11 e respectivas estratégias já utilizam a nomenclatura EJAI, incluindo desta forma o idoso como sujeito de direito à educação.

Partindo deste entendimento resolveu-se criar uma Comissão Especial para a elaboração de um Parecer sobre a referida Proposta de Resolução.

Análise do Mérito

Ao se realizar a leitura do ofício N° 441/2017-GAB/SEMECTI, de 05 de abril de 2017, a proposta de Resolução e seus anexos: Estatuto do Idoso, Lei N° 10.741, de 1° de outubro de 2003, Conferência Nacional dos Idosos, realizada em Brasília, em 2006, p.18 onde constam as discussões sobre educação, cultura, esporte e lazer, Propostas aprovadas pelo grupo (Conferência Nacional das Pessoas Idosas/2010), a Comissão Especial constituída pelo CME utilizou a metodologia de estudo e análise de documentos da legislação Educacional Nacional, Estadual e Municipal.

A comissão passou para a leitura do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005, de 25 junho de 2014, que não utiliza a nomenclatura EJAI, mas que na Meta 9, estratégia 9.12 dar visibilidade ao sujeito idoso. Segui com a redação: Estratégia 9.12 - Considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiências dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

O Plano Estadual de Educação Lei n° 10.099, 11 de junho de 2014, já usa a nomenclatura EJAI reconhecendo o idoso como sujeito de direito à educação em suas Metas 10 e 11 e suas respectivas estratégias. Podendo ser destacada neste parecer: Estratégia 10.1 - Assegurar a oferta gratuita da Educação de Jovens, Adultos e Idosos como direito humano, a todos os que não tiveram acesso à Educação Básica na idade própria, inclusive àqueles que estão em situação de privação de liberdade e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de privação e restrição de liberdade, bem como de medida cautelar. Estratégia 10.14 - Instituir currículos adequados às especificidades dos educandos da EJAI, incluindo temas que valorizem os ciclos/fases da vida e promover a inserção no mundo do trabalho e participação social. Estratégia 10.17 - Garantir o acesso de jovens, adultos e idosos as Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs no ambiente escolar. Estratégia 10.19 - Fomentar a produção de material didático específico para a EJAI, bem como, metodologias diferenciadas para o desenvolvimento dos alunos dessa modalidade. Estratégia 11.8 - Promover a integração da EJAI com políticas de saúde, trabalho, meio ambiente, cultura, lazer e esporte, entre outros na perspectiva da formação integral dos cidadãos. Estratégia 11.11 - Estimular a diversificação curricular da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, articulando a formação à preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relação entre teoria e



prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógico adequados às características desses alunos. Estratégia 11.12 - Produzir material didático, desenvolver currículos e metodologias específicas para a avaliação da aprendizagem, bem como garantir o acesso a equipamentos e laboratórios.

O Plano Municipal de Educação Lei nº 1.727, de 23 de junho de 2015 na Meta 9 e suas estratégias inclui o idoso como sujeito de direito a educação e utiliza a nomenclatura EJAI, como se pode observar na estratégia 9.9 – Considerar nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso às tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas; e na estratégia 9.11 – Instituir currículos adequados às especificidades do educando da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, incluindo temas que valorizem os ciclos/fases da vida e promover a inserção no mundo do trabalho e participação social. Na meta 10 é usada “Educação de Jovens e Adultos” não contendo a palavra “idoso”, mas nas estratégias o idoso é visto como sujeito de direito a educação, como se pode observar na estratégia 10.9 que diz: Garantir a promoção e integração da EJAI com políticas de saúde, trabalho, meio ambiente, cultura, lazer e esporte, entre outros na perspectiva da formação integral dos cidadãos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013 na página 347 diz: “Os jovens e adultos são listados especificamente nas ações desse Plano como titulares da Educação Básica à qual têm direito *ao longo de toda a vida*” e a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB, Lei nº 9394/96 Art. 37 § 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.

Em vista dos argumentos apresentados, convém mencionar que estas Conselheiras Parecistas Luciana Cristina da Silva Nascimento, Maria Gardenia Pereira de Carvalho, Raimunda Ariane de Deus Silva e a Assessora Técnica do Conselho Municipal de Educação Rosina de Araújo Benvidê, participaram das reuniões da citada Comissão e acreditam assim como os demais conselheiros deste Conselho que o idoso é um adulto em diferencial, considera-o como pertencente ao grupo de risco e vulnerabilidade social e respeita sua peculiar condição de idade e que é de comum acordo com a Lei Nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 – O Estatuto do Idoso que é 2:

Art. 20. O idoso terá direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

§ 2º Os idosos participarão das comemorações de caráter cívico ou cultural, para transmissão de conhecimentos e vivências às demais gerações, no sentido da preservação da memória e da identidade culturais.

Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Art. 23. A participação dos idosos em atividades culturais e de lazer será proporcionada mediante descontos de pelo menos 50% (cinquenta por cento) nos ingressos para eventos artísticos, culturais, esportivos e de lazer, bem como o acesso preferencial aos respectivos locais.

Art. 24. Os meios de comunicação manterão espaços ou horários especiais voltados aos idosos, com finalidade informativa, educativa, artística e cultural, e ao público sobre o processo de envelhecimento.

Art. 25. O Poder Público apoiará a criação de universidade aberta para as pessoas idosas e incentivará a publicação de livros e periódicos, de conteúdo e padrão editorial adequados ao idoso, que facilitem a leitura, considerada a natural redução da capacidade visual.

II - VOTO DA RELATORA

Diante do exposto, conforme análises e estudos feitos e apresentados e devidamente justificados neste Parecer, opina esta parecerista para que sejam adotadas as seguintes providências

- 1- Pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação - SEMECTI - Catoó. - Solicitar a Comissão Técnica de monitoramento do Plano Municipal de Educação, comissão da SEMECTI, que ao fazer as normas técnicas analise e se achar necessário acrescente direitos do idoso que a Comissão acredita não está sendo contemplado nas já estudadas e apresentadas neste parecer.

BA

É o Parecer, s.m.j.

Codó (MA), 31 de maio de 2017.

Raimunda Ariane de Deus Silva
Relatora

III – DECISÃO DA COMISSÃO ESPECIAL

A Comissão Especial para Estudo, Análise e Emissão de Parecer sobre a Regulamentação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos para reconhecer a inclusão do idoso como sujeito de direito na EJA, aprova por unanimidade o voto da Relatora.

Codó (MA), 31 de maio de 2017.

Maria Gardênia Pereira de Carvalho Aguiar
Maria Gardênia Pereira de Carvalho Aguiar
Presidente da Comissão

Luciana Cristina da Silva Nascimento
Luciana Cristina da Silva Nascimento
Membro

Raimunda Ariane de Deus Silva
Raimunda Ariane de Deus Silva
Membro

Rosina de Araújo Benvido
Rosina de Araújo Benvido
Membro

IV – DECISÃO DA PLENÁRIA

A Plenária, reunida em Sessão ordinária no dia 31 de maio de 2017, aprova o Parecer da Comissão Especial para Estudo, Análise e Emissão de Parecer sobre a Regulamentação da Educação de Jovens, Adultos e Idosos para reconhecer a inclusão do idoso como sujeito de direito na EJA.

Codó (MA), 31 de maio de 2017.

Luciana Cristina da Silva Nascimento

Luciana Cristina da Silva Nascimento

Presidente do CME

Adriana Maria da Silva

Conselheiro (a)

[Signature]

Conselheiro (a)

Edmir da Silva Sauer

Conselheiro (a)

[Signature]

Conselheiro (a)

ANEXO B: Demanda de alunos (as) matriculados na EJAI 2015/2018

CENÁRIO EJAI / CODÓ
QUADRO COMPARATIVO

ANO	SEDE	CAMPO	PROFISSIONALIZANTE	TOTAL	DIFERENÇA
2015	2.544	1.658	86	4.288	
2016	2.172	1.488	-----	3.660	- 628
2017	1.584	1.044	-----	2.628	- 1.032
2018	1.783	830	73	2.686	+ 58

b1

ANEXO C: Matriz Curricular da EJAI/2017 Codó

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
SEMECTI
DIRETORIA DE ENSINO
Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJAI

CODÓ
PREFEITURA
MANTENHAÇÃO, MAIS CONQUISTAS

MATRIZ CURRICULAR DA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS - EJAI / 2017

	1º SEGMENTO				2º SEGMENTO					
Língua Portuguesa	05	160	06	240	06	240	04	160	04	160
Língua Estrangeira Moderna - Inglês							01	40	01	40
Arte			01	40	01	40	01	40		
Matemática	05	160	06	240	06	240	04	160	04	160
Ciências							03	120	03	120
Estudos da Sociedade e da Natureza			06	240	06	240				
História							03	120	03	120
Geografia							03	120	03	120
Ensino Religioso			01	40	01	40	01	40	01	40
Filosofia									01	40
		320		800		800		800		800
2. TEMAS ESPECIAIS										
1. Educação Financeira CNE/CEB nº 7/2010 2. Cultura Afro brasileiro (Lei 11.645/2008) 3. Direitos Humanos e Cidadania (Decreto nº 7.037/2009) 4. Educação para o Trânsito (Lei nº 9.503/1997) 5. Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999) 6. Educação para o envelhecimento (Lei nº 10.741/2003).										

Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação - SEMECTI
End. Avenida 11 de Maio, 1836 - Centro
E-mail: semecti@codó.ma.gov.br
Fone: (99) 3661-1399 / 2068
CEP: 65400-000 / Codó - MA

ANEXO D: Projeto de extensão “EJAI Mulher: a ressignificação dos saberes femininos”

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

PROJETO DE EXTENSÃO

EJAÍ MULHER: a ressignificação dos saberes femininos

**APOIO A PROJETOS DE EXTENSÃO EM INTERFACE COM A
PESQUISACOM ÊNFASE NOS MUNICÍPIOS DO PLANO MAIS IDH
EDITAL FAPEMA Nº 025/2017 -COMUNI**

**Eixo temático: Educação - Práticas de Alfabetização de
Jovens, Adultos e Idosos**

Duração: 12 meses

Proponente: Profa. Ma. Kelly Almeida de Oliveira– Matrícula SIAPE 1944164

Instituição: Universidade Federal do Maranhão – UFMA Campus Codó

Palavras-chave: Alfabetização e letramento em EJAI; Educação do campo;
Educação de Mulheres afrodescendentes

Codó – MA, Agosto de 2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

1 IDENTIFICAÇÃO DO PROPONENTE E DA INSTITUIÇÃO DE VÍNCULO

Chamada: EDITAL FAPEMA N° 025/2017 -COMUNI

Eixo temático: Educação - Práticas de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos

Título: EJAI MULHER: a ressignificação dos saberes femininos

Solicitante:

Nome: Kelly Almeida de Oliveira

Titulação: Mestrado (em Cultura e Sociedade) E-mail: kell.oli@hotmail.com

Telefone móvel: (99) 99151-4822 / (99) 98174-1442

Endereço Residencial: Rua Principal, Casa 08, Quadra 02, Vila Eletronorte,

Centro CEP: 65760-000

Cidade/UF: Presidente Dutra/MA

Instituição Proponente:

Nome: Universidade Federal do Maranhão – Campus Codó – UFMA

Endereço: Av. Dr. José Anselmo, 2.008, São Benedito, CEP 65400-000, Codó -MA Telefone: (99) 3272.2340

Site: www.ufma.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

2. IDENTIFICAÇÃO DA EQUIPE EXECUTORA

Nome: Kelly Almeida de Oliveira E-mail: kell.oli@hotmail.

Titulação: Mestrado

Área de atuação no Projeto: Coordenadora proponente

Instituição de vínculo: Universidade Federal do Maranhão – Campus Codó/Coordenação do Curso de Pedagogia

Nome: Franciele Monique Scopeto dos Santos E-mail: franmonique@gmail.com

Titulação: Doutorado

Área de atuação no Projeto: Coordenação Pedagógica

Instituição de vínculo: Universidade Federal do Maranhão – Campus Codó/Coordenação do Curso de Pedagogia

Nome: Dilmar Kistemacher

E-mail: dkistemacher@gmail.com Titulação: Doutor

Área de atuação no Projeto: Coordenação Financeira

Instituição de vínculo: Universidade Federal do Maranhão – Campus Codó/Coordenação do Curso de Ciências Naturais

Vale ressaltar ainda mais alunos irão participar da execução do projeto, do curso de Pedagogia, mediante Programas de Bolsas acadêmicas de fomento e/ou de forma voluntária.



3 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), no Brasil, é fruto da luta de movimentos populares que remontam a década de 1960, e que veio a se constituir como um campo de estudo e pesquisa no último quartel do século XX. Este, sobremaneira, tem nos professores brasileiros contemporâneos seu principal aporte teórico.

Por outro lado, a EJAI é um campo de direitos ainda não consolidado em nosso país. Possui uma longa trajetória de lutas, avanços, retrocessos, pausas e recomeços, e que carece de uma visibilidade substantiva entre as pesquisas acadêmicas, as políticas públicas, a legislação educacional, a formação de professores e as práticas pedagógicas (ARROYO, 2011).

Por outro lado, o direito à educação, tão propalado na Constituinte de 1988, também não se efetivou no que tange à juventude e à vida adulta, haja vista, a indefinição, voluntarismos, campanhas emergenciais, ações assistencialistas e supletivas que marcam o campo da EJAI. É expressivo o quantitativo da parcela da população que não teve (ou teve de forma precária) acesso à Educação Básica, principalmente, por se tratarem de coletivos de trabalhadores urbanos e camponeses. Tal fato põe em xeque as ações tomadas pela sociedade, pelo Estado e pela Universidade na resolução dessa questão.

Assim sendo, por meio deste projeto visamos abordar, de forma transdisciplinar, as temáticas de: Alfabetização e Letramento em EJAI (FREIRE, 2001 A; 2001 B; 2008; 2009); Educação do Campo (CALDART, 2004; ARROYO, 2000; 2004); Educação de mulheres afrodescendentes (PRIORI, 1997; PERROT, 2005; SAFFIOTI, 2013). Além destes, destacamos os estudos regionais como: Motta (2003), Amorim (2009) e Manzke (2009). Tais leituras foram de extrema importância para a compreensão da realidade nacional e maranhense, nos diferentes contextos, além de direcionar as ações a serem executadas no decorrer do projeto.

O projeto “EJAI Mulher: a resignificação dos saberes femininos” é uma



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

ação extensionista da Universidade Federal do Maranhão - Campus Codó, realizado pelos professores do Curso de Pedagogia, que visa capacitar e assessorar os discentes de Pedagogia, que na condição de monitores, desenvolvam práticas de alfabetização e letramento, na modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, com mulheres

afrodescendentes, de forma democrática e baseada na perspectiva da formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade (FREIRE, 2009).

Por isso, ao lado das ações de extensão, é possível propor a seguinte problemática de pesquisa: Quem são essas mulheres? Por que elas não foram ou estão alfabetizadas? E, o que elas já sabem sobre a cultura letrada? Como as mulheres jovens, adultas e idosas aprendem a ler e escrever? Como elas produzem os saberes de suas práticas sociais? Como representam o que sabem? Como as questões ligadas ao gênero, à etnia e à localização geográfica interferem no processo de apreensão da leitura e da escrita? Como os saberes culturais, políticos e econômicos do cotidiano dessas mulheres se articulam no processo de alfabetização?

Nessa perspectiva, inclui-se a necessidade de pesquisar sobre o cotidiano dessas mulheres, como produzem seus saberes e, como estes se articulam com suas práticas sociais, apesar das exclusões, ocultamentos e invisibilidades a que são submetidas pelos poderes públicos.

Para tanto, tomamos como público-alvo as mulheres afrodescendentes e analfabetas da zona rural do município de Aldeias Altas/MA. Nesse sentido, poderão participar as mulheres que possuem 15 (quinze) anos ou mais na turma única, que se reconhecerem afrodescendentes. A turma oferecida terá capacidade máxima para vinte pessoas. O projeto está previsto para durar doze meses.



4 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO PROJETO

A produção das diferenças é um processo social, histórico, político e cultural. As diferenças, por sua vez, tem reproduzido desigualdades, que, muitas vezes, são usadas como critérios para selecionar, excluir, punir ou premiar. Por isso, se faz urgente desenvolver ações extensionistas afirmativas, no sentido Universidade – Sociedade, que valorizem o direito à educação em todos os ciclos da vida humana, especialmente, naqueles em que a maioria das pessoas é excluída, seja por causa da idade, do sexo ou do local onde vivem.

Este projeto de extensão decorre de uma preocupação dos professores do Curso de Pedagogia da UFMA de Codó em conhecer as condições educacionais de mulheres afrodescendentes jovens, adultas e idosas que moram na zona rural de um dos municípios que tem um dos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) mais baixos do Estado do Maranhão, para promover ações de transformação social.

Por isso, consideramos que o presente projeto representa uma confluência entre a formação e atuação dos professores envolvidos em projetos sociais anteriores sobre a temática com a ausência de projetos de extensão do Campus da UFMA de Codó para atender essa parcela da população.

De acordo com a PNAD 2014, um total de 13 milhões e 200 mil pessoas são analfabetas no Brasil, percentual equivalente a 8,3% da população, embora tenha havido declínio em relação a 2013, quando este índice ficou em 8,5%, a meta do Plano Nacional de Educação de reduzir para 6,5% até 2015 não foi atingida.

Diante da situação nacional, verifica-se que já existem ações municipais que oferecem a Educação de Jovens e Adultos. Por exemplo, na modalidade de Educação do Campo do município de Codó é composta por 171 escolas, das quais compõe o nível 1 e 2 da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: 93 turmas, com 97 professores para esta demanda e na área urbana em ambos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

os níveis abrangem 106 turmas com 117 professores no atendimento direto. Ainda segundo a equipe técnica da SEMED, a rede municipal atende em seu total um percentual de 500 alunos no programa do governo federal Brasil Alfabetizado. Tais dados retratam a realidade e a necessidade de ações educacionais, uma vez que, Codó e Aldeias Altas são municípios vizinhos, ambos localizados na Região dos Cocais, interior do Estado. Além destes, fazem parte dessa região: Caxias, Coelho Neto, Coroatá, Duque Bacelar, Fortuna, Matões, Parnarama, Peritoró, Senador Alexandre Costa Burity Bravo, Lagoa do Mato, São João do Sóter, Afonso Cunha, Timbiras e Timon. Somente na região centro-leste, há três municípios com os piores índices de desenvolvimento humano do Estado.

Segundo o censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, em 2013, foram realizadas 1.241 matrículas na Educação de Jovens e Adultos no município de Aldeias Altas. Ao verificar a taxa de crescimento do número de matrículas, é possível visualizar que, só houve crescimento neste ano. Nos anos anteriores, a taxa foi negativa. O que leva a concluir que essa modalidade de educação é bastante recente no município. Outra informação relevante para a justificativa da realização deste projeto, é o fato de que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB da rede pública até a 4º série do município de Aldeias Altas é de, apenas 2,9, segundo a Plataforma de Indicadores do Governo Federal/Ensino Básico – IDEB, realizada em 2011.

Nota lamentável, muito embora, não seja o único problema. Somam-se a este cenário, a desvalorização da proposta pelos profissionais que atuam nesta área e a falta de apoio dos gestores das escolas. Todavia e na contramão destes, é preciso sinalizar os avanços. Entre eles estão, maior acompanhamento pedagógico e a abertura de novas turmas.

Os esforços existentes, embora louváveis, ainda são insuficientes para contemplar a totalidade dos coletivos de trabalhadores analfabetos ou analfabetos funcionais que vivem em Aldeias Altas e municípios vizinhos. Com o propósito de reverter ou minimizar as consequências dos índices alarmantes divulgados pelo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

Ministério da Educação é que propomos uma ação extensionista voltada para as mulheres afrodescendentes, comumente invisibilizadas pelas políticas educacionais vigentes. Pretendemos, assim, incluir aquelas que ainda não foram contempladas pelas iniciativas existentes ou pelas atuais políticas educacionais.

Outra questão que nos impulsiona à militância da EJA na zona rural do município de Aldeias Altas é o fato de instrumentalizar os discentes de Pedagogia com um repertório político-pedagógico que lhes possibilite articular os princípios de transdisciplinaridade e contextualização em sua formação acadêmica, haja vista, os conteúdos relativos à EJA fazerem parte da grade curricular do Curso de Pedagogia.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

5 OBJETIVOS

5.1 Objetivo geral

Desenvolver práticas de alfabetização e letramento com mulheres afrodescendentes que residem na zona rural do município de Aldeias Altas/MA.

5.2 Objetivos específicos

- Valorizar a cultura popular como fonte do saber;
- Promover a capacitação dos discentes de Pedagogia para atuação na EJA;
- Aplicar o Método Paulo Freire à realidade do município;
- Contribuir com o empoderamento feminino negro.
- Elevar os níveis de escolaridade da região
- Fomentar o desenvolvimento de um núcleo de estudos e pesquisas sobre a EJA na UFMA de Codó.



6 METODOLOGIA

Além das ações extensionistas descritas logo mais, este projeto possuirá uma interface com a pesquisa. Quanto à natureza, ela classifica-se como aplicada pois proporcionará a produção de conhecimentos para aplicação prática a partir dos interesses locais. Quanto aos procedimentos técnicos, iniciará com uma pesquisa bibliográfica ao lado do curso de capacitação e grupo de estudos e pesquisas, e uma pesquisa participante materializada em questionamentos a serem investigados, específicos de cada etapa do projeto. Quanto à forma de abordagem, será quantitativa e qualitativa, com a utilização de técnicas como observação participante, questionários e entrevistas não-diretivas, distribuídas ao longo da regência em sala de aula. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva-analítica concretizada no relatório final.

A metodologia do projeto de extensão está organizada em quatro momentos. Para efeitos didáticos, cada momento está dividido em etapas, que podem ser concomitantes ou subsequentes. Para cada uma das etapas está prevista uma metodologia específica, a saber:

O primeiro momento está organizado em três etapas e corresponde à consolidação: da equipe executora, do projeto de extensão e do público-alvo a ser atendido.

A primeira etapa deste momento, corresponde à consolidação da equipe executora em relação aos discentes que participarão do projeto na condição de monitores. Os monitores são acadêmicos regularmente matriculados no Curso de Pedagogia da UFMA/Campus Codó. Estes serão selecionados a partir dos seguintes critérios: estar em condição de vulnerabilidade sócio-econômica; não estar recebendo bolsa ou qualquer outro auxílio oferecido pela UFMA; não possuir vínculo empregatício e não conter reprovações em seu histórico escolar.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

Comporão a equipe executora dois bolsistas do projeto mais os monitores voluntários.

Os monitores selecionados terão as seguintes atribuições: planejar, avaliar e ministrar aulas na modalidade EJA; participar do curso de capacitação do projeto; produzir material didático como suporte para o processo ensino-aprendizagem das alunas; coletar, registrar, sistematizar e analisar dados obtidos durante o projeto organizando-os em forma de relatório e apresentar seminário temático sobre o projeto.

A segunda etapa se refere à consolidação do projeto de extensão que acontecerá mediante a aprovação de agência de fomento. Em seguida, será iniciada a capacitação sobre os fundamentos e metodologia em EJA ministrado de forma presencial com leituras, discussões em grupo, pesquisas, produções escritas individuais e coletivas. As aulas acontecerão na sala de projetos da Pedagogia, localizada no prédio I da UFMA/Campus Codó em dia da semana (a ser definido com a equipe) com duração de quatro horas semanais, no contraturno dos monitores, preferencialmente, no turno matutino uma vez que os mesmos estudam no turno vespertino.

A capacitação terá duração de quarenta horas e será ministrada pela Coordenadora proponente do projeto. Finda a capacitação, a carga horária para tal será destinada a implementação de um grupo de aprofundamento de estudos e pesquisas sobre a temática do projeto onde serão socializados os conhecimentos obtidos com o desenvolvimento das ações de extensão e pesquisa.

Concomitantemente a esta etapa, se procederá à formação da turma. A equipe executora fará uma visita in loco, para apresentar o projeto à administração pública do município de Aldeias Altas/MA. A gestão municipal e a Secretaria de Educação serão consultadas a respeito da viabilidade de parceria entre UFMA/Campus Codó e a gestão municipal para a oferta e uso de uma sala de estabelecimento de ensino público da cidade disponível para a implantação do projeto. Caso haja negativa, poderão acontecer outras parcerias interinstitucionais, como sindicatos e entidades privadas.

Campus de Codó – Prédio II – Licenciatura em Pedagogia
Avenida Dr. José Anselmo, 2.008 - Codó - MA - CEP: 65400-000
Fone: (98) 3272- 9779 / 3272- 9775



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

O público-alvo deste projeto de extensão, conforme mencionado anteriormente, serão mulheres jovens, adultas ou idosas que não foram alfabetizadas, que se reconhecerem afrodescendentes e que viverem em zona rural do município de Aldeias Altas. Durante as visitas iniciais à localidade, convidaremos aquelas que tenham interesse e a disponibilidade em participar do projeto. Após a definição do local em que o projeto acontecerá, serão realizadas atividades diagnósticas com as participantes e a elaboração do perfil do público-alvo para planejamento das ações. Todas as etapas deste momento terão por base a pesquisa bibliográfica que deverá fomentar os seguintes questionamentos:

- Quem são essas mulheres?
- Por que elas não foram ou estão alfabetizadas?
- E, o que elas já sabem sobre a cultura letrada?

O segundo momento está organizado em três etapas e corresponde ao planejamento, regência e reflexão sobre as práticas desenvolvidas.

Na primeira etapa deste momento, acontecerá o planejamento das atividades relacionadas ao projeto. Os monitores, durante esta fase do curso de capacitação, receberão as orientações necessárias para produção de uma cartilha de alfabetização que será utilizada como material didático durante as aulas sendo disponibilizada para todas as alunas. O planejamento acontecerá também durante a semana, no turno matutino, perfazendo um total de quatro horas semanais. O dia e o horário serão definidos pela equipe executora.

Na segunda etapa se dará a regência em sala de aula propriamente dita com a aplicação do Método Paulo Freire. Após a capacitação e elaboração da cartilha de alfabetização, os monitores estarão aptos para desenvolverem com a turma o método escolhido para tal.

Os conteúdos e competências priorizados ao longo das aulas serão: em relação à linguagem oral - aperfeiçoamento dos recursos expressivos, argumentação e exposição de ideias; em relação à escrita – domínio dos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

mecanismos de representação e escrita de textos legíveis; em relação à leitura – utilização de estratégias de leitura, compreensão de textos lidos em voz alta, leitura e compreensão de pequenos textos; em relação aos conhecimentos matemáticos – leitura e escrita de números, identificação das principais funções dos números bem como as quatro operações aplicando-as em situações cotidianas, realização de procedimentos de cálculo e utilização de medidas usuais de comprimento, massa e tempo.

As aulas terão como referencial metodológico o diálogo e a conscientização e envolverão diversas atividades como: aulas expositivas dialogadas; oficinas; seminários; dramatizações; exposições; músicas, jogos, poesias, trabalhos manuais, produções individuais e coletivas.

Dada a especificidade da EJA, os recursos pedagógicos utilizados nas aulas serão confeccionados pelos monitores e alunas. Os materiais a serem utilizados para confecção dos recursos pedagógicos serão recicláveis ou de baixo custo. Entre os recursos pedagógicos estão: mural didático, alfabetos móveis, cartazes e fichas de preenchimento; cartelas para jogos; quebra-cabeças; cédulas de dinheiro, ábacos e etc. Contudo, ressaltamos que avaliação é processual e contínua. Os instrumentos de verificação da aprendizagem serão aplicados ao término de cada unidade de conteúdo ministradas levando em consideração a realidade da turma.

As aulas acontecerão aos sábados, das 8h às 12h, em local a ser definido pela parceria interinstitucional da UFMA com a gestão pública do município de Aldeias Altas/MA.

A terceira etapa, deste momento, será a implementação do grupo de aprofundamento de estudos e pesquisas, na qual a característica principal é a reflexão, somadas às pesquisas bibliográficas e pesquisa participante, sobre a prática desenvolvida, objeto a ser investigado, através dos seguintes questionamentos:

- Como as mulheres jovens, adultas e idosas aprendem a ler e escrever?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

- Como elas produzem os saberes de suas práticas sociais?
- Como representam o que sabem?

O terceiro momento também está estruturado em três etapas: avaliação das ações realizadas, a sistematização dos dados coletados e a produção do relatório final.

Na primeira etapa, a equipe executora realizará a avaliação do processo ensino- aprendizagem das alunas para saber se os objetivos foram alcançados. Ao final das aulas, as alunas deverão ser capazes de produzir um texto dissertativo, requisito para serem consideradas alfabetizadas e receberem a certificação do projeto. Os dados obtidos nesta etapa servirão como base para auto avaliação da equipe executora e avaliação do projeto.

Na segunda etapa, todos os dados coletados e registrados mediante fotos, gravações e anotações em diários de campo, os textos estudados, o planejamento e as atividades aplicadas serão sistematizadas e compiladas em um portfólio constituindo o acervo do projeto e fonte para novas pesquisas.

A terceira etapa deste momento, será efetivada mediante a elaboração do relatório final sobre as atividades desenvolvidas, seguindo as características da pesquisa descritivo- analítica. Será norteadas pelas seguintes inquietações:

- Como os saberes culturais, políticos e econômicos do cotidiano dessas mulheres se articulam no processo de alfabetização?
- Como as questões ligadas ao gênero, à etnia e à localização geográfica interferem no processo de apreensão da leitura e da escrita?

Os relatórios produzidos serão utilizados como fonte de novas pesquisas sobre a temática. Nesse intuito, as produções das alunas serão difundidas no meio acadêmico local, regional e nacional através de artigos científicos, trabalhos, publicações em anais de congressos e eventos científicos, minicursos, mesas redondas, palestras, conferências que tratem da temática em questão.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

Além disso, no quarto e último momento, os monitores terão a possibilidade de organizar um seminário temático com os dados obtidos durante a realização do projeto para disponibilizar para as comunidades atendidas, órgãos públicos, parceiros e toda a comunidade acadêmica bem como para a sociedade em geral, como culminância do projeto de extensão.

A carga horária total do projeto está organizada da seguinte forma: para o primeiro momento, serão destinadas quarenta e oito horas; no segundo, serão necessárias trezentos e oitenta e quatro horas; no terceiro, está previsto noventa e seis horas; e, no último momento, teremos quarenta e oito horas. Assim sendo, o projeto terá duração total de quinhentos e setenta e seis horas, aproximadamente, distribuídas no período de doze meses, o que corresponde a quarenta e oito horas mensais.

A carga horária semanal do projeto é de doze horas, assim distribuídas: quatro horas para capacitação e grupo de pesquisa, quatro horas para planejamento e avaliação das atividades e quatro horas para regência em sala de aula. Os meses que tiverem cinco semanas, terão folga das atividades na quinta semana haja vista a carga horária semanal não exceder as doze horas. Os sábados que forem véspera de feriados, feriados ou pós-feriados serão devidamente compensados através de atividades extra-classe.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

7 INFRAESTRUTURA DISPONÍVEL PARA DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Este trabalho será planejado, sistematizado e avaliado na sala de projetos do curso de Pedagogia da UFMA Campus VII-Codó, localizada no prédio I, da UFMA/Campus Codó.

8 RESULTADOS E IMPACTOS ESPERADOS

Os discentes de pedagogia possuem em seu currículo, um núcleo de aprofundamento em Educação de Jovens, Adultos e Idosos bem como disciplinas pedagógicas de formação docente. Ao participarem deste projeto, os discentes terão a oportunidade de articular seus conhecimentos à prática, em um contexto real, além de contribuir com a elevação do nível de escolaridade das mulheres do município de Aldeias Altas/MA.

Dentre os resultados e impactos que esperamos alcançar com este projeto de extensão, podem-se citar:

- Propiciar o empoderamento feminino negro;
- Elevar os índices educacionais do município;
- Contribuir para superar as desigualdades sociais no campo;
- Fomentar políticas públicas de incentivo à Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos;
- Contribuir com a ampliação dos direitos sociais previstos na Constituição Federal nos municípios de menor Índice de Desenvolvimento Humano do Maranhão;
- Oferecer uma formação interdisciplinar aos acadêmicos do Curso de Pedagogia do Campus Codó;
- Ampliar o acesso à educação de segmentos da sociedade não atingidos pelas políticas públicas educacionais;



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

- Socializar conhecimentos adquiridos pelos monitores em congressos, eventos e similares com publicações e trabalhos dos acadêmicos.

9. ORÇAMENTO DETALHADO E REVISADO

Material Gráfico	Justificativa	Valor Total (R\$)
5 (cinco) Resmas de papel A4 Valor unitário: R\$ 20,00	Impressão e reprodução de atividades para as alunas	100,00
1 (uma) caixa de canetas transparentes	Kit escolar para alunas	20,00
20 (vinte) cadernos brochura Valor unitário: R\$ 5,00	Kit escolar para alunas	100,00
20 (vinte) cadernos de caligrafia Valor unitário: R\$ 5,00	Kit escolar para alunas	100,00
20 (vinte) lápis com borracha Valor unitário: R\$ 2,00	Kit escolar para alunas	40,00
20 (vinte) apontadores Valor unitário: R\$ 1,00	Kit escolar para alunas	20,00
10 (dez) tesouras Valor unitário: R\$ 3,00	Kit escolar para alunas	30,00
20 (vinte) pastas de plástico Valor unitário: R\$ 5,00	Kit escolar para alunas	100,00
20 cartilhas de alfabetização (Diagramação, impressão e reprodução) Valor unitário: R\$ 20,00	Kit escolar para alunas	400,00
10 (dez) cartolinas de cores diversas Valor unitário: R\$ 3,00	Confecção de recursos pedagógicos	30,00
10 (dez) folhas de EVA de cores diversas Valor unitário: R\$ 4,00	Confecção de recursos pedagógicos	40,00
1 (uma) pistola para cola quente	Confecção de recursos pedagógicos	20,00
20 (vinte) bastões de cola quente Valor unitário: R\$ 1,00	Confecção de recursos pedagógicos	20,00
5 (cinco) camisetas com a identificação do projeto Valor unitário: R\$ 15,00	Identificação dos integrantes do Projeto	75,00
Apostila para dois monitores (Impressão e reprodução) Valor unitário: R\$ 26,23	Material pedagógico de estudo	52,46
Sub-total (R\$)		1.147,46
Despesas de Capital		



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

Equipamentos e Material permanente	Justificativa	Valor Total (R\$)
1 (três) Pen-drive Valor unitário: R\$ 45,00	Transporte de dados da pesquisa, materiais e atividades	45,00
Despesas com transporte Valor unitário por bolsista: R\$ 50,00	(Codó – Caxias – Aldeias Altas; Aldeias Altas – Caxias – Codó) para dois monitores uma vez por semana (aos sábados), quatro viagens ida e volta por mês durante doze meses.	9.600,00
Material bibliográfico	Livros sobre a temática que não possuem exemplares na biblioteca do campus	300,00
Bolsa para 2 (dois) monitores Valor mensal R\$ 400,00 por um ano	Incentivo à pesquisa	9.600,00
Sub-total Despesas de Capital		19.545,00
Sub-total Despesas de Custeio		1.147,46
Valor total do Projeto:		
20.692,46		

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

10. CRONOGRAMA DETALHADO DAS ATIVIDADES DO PROJETO 2017/2018

Atividade/Mês	2017					2018						
	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set
1° etapa: Consolidação da momento: 48 equipe	X											
horas etapa: Consolidação do projeto	X											
etapa: Formação da turma		X										
2° etapa: Planejamento das momento: atividades		X	X	X	X	X	X	X	X			
384 horas 2° etapa: Regência		X	X	X	X	X	X	X	X			
3° etapa: Reflexão sobre a prática/Grupo de Pesquisa		X	X	X	X	X	X	X	X			
3° etapa: Avaliação das momento: ações										X	X	
horas etapa: Produção do portifólio										X	X	
etapa: Elaboração de relatório final										X	X	
4° Culminância do projeto momento: 48 seminário temático												X
horas												

**REFERÊNCIAS**

AMORIM, Elisângela Santos. Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de Reforma Agrária na região Tocantina – MA. Florianópolis: Mulheres; São Luís: Edufma, 2009.

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In. SOARES, L. GIOVANETTI, M. A. GOMES, N. L. Diálogos na Educação de Jovens e adultos. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. et al. Educação e Cidadania. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. et al.(Org.) Por uma educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete et al.(Org.) Por uma educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, P. Política e educação: ensaios. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001A.

_____.Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001B.

_____. Ética, utopia e educação. 8 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

MANZKE, J. F. Propuesta curricular para La educación de jóvenes y adultos campesinos em asentamientos de La reforma agrária. São Luís/MA: EDUFMA, 2009.

MOTTA, Diomar das Graças. Mulheres professoras maranhenses: memória de um silêncio. Educação & Linguagem, ano 11, n. 18, p. 123-135, jul./dez. 2008.

PERROT, M. As mulheres ou os silêncios da história. São Paulo: EDUSC, 2005.

PRIORE, Mary Del. (Org.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto,1997.

SAFFIOTI, Heleieth. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. São Paulo: Quatro Artes, 2013.



ANEXO E: Relatório Final do projeto de extensão “EJAI Mulher: a ressignificação dos saberes femininos”

RELATÓRIO FINAL

“EJAI MULHER: A RESSIGNIFICAÇÃO DOS SABERES FEMININOS”

Tercilia Mária da Cruz Silva

O Projeto de extensão “EJAI Mulher: a ressignificação dos saberes femininos” foi desenvolvido no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – Campus VII, Codó, no ano de 2018, com duração de 12 meses. O mesmo objetivou desenvolver práticas de alfabetização e letramento com mulheres afrodescendentes que residem na zona rural do município de Aldeias Altas/MA, tendo como referencial metodológico Paulo Freire.

Nesse sentido, inicialmente foi realizada uma visita ao município supracitado para conhecer as autoridades que poderiam nos orientar quanto ao desenvolvimento do projeto. Assim, no dia 28 de fevereiro de 2018 participamos da Conferência Municipal de Educação de Aldeias Altas, onde tivemos a oportunidade de conhecer o prefeito da cidade, bem como secretário de educação, coordenador da Educação do Campo e coordenadora da Educação de Jovens e Adultos – EJA do município. Nessa ocasião, nos apresentamos como discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA e fizemos uma pequena apresentação do projeto, marcando assim uma reunião para melhores esclarecimentos e formalidades.

No dia 28 de fevereiro de 2018 nos encaminhamos novamente para o município de Aldeias Altas, acompanhadas da Diretora do Campus Franciele Monique Scopetc e da Coordenadora do projeto Kelly Almeida de Oliveira. Nessa ocasião foi apresentado o projeto para a secretaria, e foi onde tivemos a indicação do Povoado Laranjeiras como *locus* para a aplicação do projeto, tendo como justificativa que o mesmo pouco recebe esse tipo de



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

programa e considerando que o mesmo tem toda uma estrutura que possa nos receber, a Escola Municipal José Gonçalves Dias, entregue recentemente a comunidade pelo governo do estado através do Programa Escola Digna.

O Povoado Laranjeiras é uma comunidade quilombola, local histórico, pois é o local de nascimento do nosso poeta Gonçalves Dias, a mesma abriga 43 famílias, e é situada a 78 km de distância de Codó, percorrendo uma estrada vicinal.

No dia 03 de março de 2018, às 06:00 horas da manhã nos dirigimos ao município de Aldeias Altas (Prof. Kelly Almeida, Francielle Monique, Irislene Paiva e Tercilia Silva) para conhecer o Povoado Laranjeiras, como ficou combinado com a SEMED. Chegamos a cidade por volta das 09:00 horas e fomos recebidos por dois funcionários da prefeitura, um auxiliar de serviços gerais e uma professora que lecionava no Povoado Laranjeiras, os mesmos nos levaram até o povoado. Levamos em média uns 45 minutos de Aldeias Altas até o Povoado Laranjeiras, chegando lá por volta das 10:30 horas. Fomos recebidos por uma funcionária (auxiliar de serviços gerais) da Escola Municipal Antônio Gonçalves Dias (Escola Digna). A mesma se pôs a chamar as mulheres que estavam interessadas em participar do projeto, assim, aos poucos foram chegando, a maioria acompanhada de seus filhos.

Nesse sentido, a Profa. Kelly Almeida, coordenadora do projeto, apresentou-se e nos apresentou para as mulheres presentes, e falou do nosso propósito naquela comunidade. Todas se mostraram interessadas e então fizemos o cadastro. Percebi que inicialmente tinham poucas mulheres e com o decorrer do tempo iam chegando mais, umas iam chamar outras, as que não poderiam estar presente mandavam alguém pra fazer o cadastro e assim tivemos mais da metade dos cadastros preenchidos. Tivemos 12 mulheres cadastradas.

Observando o perfil daquelas mulheres, onde a maioria é jovens, e todas tem mais de dois filhos, duas estavam gestantes. As senhoras trabalham na roça ou quebrando coco. Podemos dizer que teríamos um grande desafio pela frente para fazer com que essas mulheres permanecessem no projeto. Após o cadastro, fizemos a entrega do material para essas mulheres, que é composto por um caderno, uma caligrafia, um lápis com borracha, uma caneta e um apontador. No que diz respeito à estrutura física da escola, a mesma é bem estruturada, tendo duas salas de aula, uma diretoria, uma cantina, quatro banheiros e um pátio. A mesma permanece conservada, considerando que está com um ano desde sua inauguração.

Partindo de toda essa apresentação e formalidades em relação ao local para o desenvolvimento do projeto, ficou acertado que as aulas ocorreriam nos sábados, no horário



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

de 08h00min às 12h00min. Dessa forma, iniciamos nossas aulas no dia 10 de março de 2018, saindo de Codó às 04h00min da madrugada, para chegar à comunidade no horário acertado, levando em consideração que ainda não conhecíamos bem o caminho.

Logo nas primeiras aulas observamos as dificuldades em trabalhar em uma turma tão heterogênea, considerando que muitas alunas já eram alfabetizadas, mas buscavam aprimoramento na leitura e escrita, enquanto outras não conheciam as letras, nem mesmo assinavam o próprio nome. Assim, nas primeiras aulas trabalhamos inicialmente com a história de vida dessas mulheres e da comunidade, objetivando conhecer a história delas para assim elaborarmos aulas condizentes com a realidade em que vivem. Diante da dificuldade de desenvolver as atividades para os diferentes níveis, vimos à necessidade de dividir a turma em duas de acordo com o nível de conhecimento de cada uma. Assim, foram formadas duas turmas, o Nível I – Introdução a Língua Portuguesa e Matemática (Primeiro Segmento EJA) e Nível II – Intermediário em Língua Portuguesa e Matemática (Segundo Segmento EJA), foi onde recebemos a ajuda de uma voluntária discente do Curso de Pedagogia, Milena Silva, que assumiu a turma de nível II.

No decorrer das aulas, buscamos trabalhar com temáticas que levassem em consideração a realidade das alunas, dessa forma, as primeiras aulas foram voltadas para a história da comunidade, assim, trabalhamos com a história de vida do poeta Gonçalves Dias, com a apresentação do poema “Canção de Exílio”, seguindo de uma roda de conversa. Adentrando um pouco mais à realidade das alunas, buscamos trabalhar com temas geradores, como por exemplo, “Farinhada”, onde foi possível ouvir as alunas a respeito dessa prática que se configura como uma fonte de renda. Nesse momento, elas descreveram todo o processo de produção da farinha, desde a colheita até a comercialização.

Após essa discussão, realizamos atividades relacionadas com a temática, com a utilização das famílias silábicas, fazendo assim a formação de novas palavras a partir da palavra “farinhada”. Além dessa temática, trabalhamos ainda com a “Matança do boi”, “Quebra do coco” e “Balançar o bode” que também são práticas recorrentes dentro da comunidade como fonte de renda.

Trabalhamos ainda com a leitura de textos, músicas e dramatizações. Além das temáticas: “Sonhos de liberdade”, com intuito de discutir sobre a Abolição da Escravatura que seria comemorada no dia 13 de maio; “Mulheres na ciência”, “Mulheres na política” e “Mulheres na Cultura”, objetivando problematizar o papel da mulher na sociedade atual.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

Nesse sentido, realizamos atividades de leituras e interpretação de textos, rodas de conversa, montagem de texto, recorte e colagem, entre outras.

Durante as aulas, pudemos perceber o desenvolvimento de leitura e escrita das alunas, nesse sentido, fomos intensificando nossas aulas, buscando sempre o sentido de evoluir, não somente a leitura e escrita, mas estávamos trabalhando com a leitura de mundo, posicionamento crítico e reconhecimento.

Assim, percebendo que as alunas se mostravam um pouco tímidas durante as aulas, buscamos trabalhar dinâmicas de interação e de motivação. Além disso, percebemos a falta de reconhecimento delas mesmas enquanto mulheres. Nesse sentido, realizamos uma aula para que pudessem se reconhecer enquanto pessoas com significados, com a temática “Pedras preciosas”, onde cada aluna teve a oportunidade de escolher o nome de uma pedra preciosa para ser seu codinome dentro do projeto, assim, cada nome de pedra vinha acompanhado de um significado, dando, dessa forma, significado à pessoa.

Dia 10/03/2018

Cadastros;

Atividade diagnóstica;

Entrega dos livros.

Dia 17/03/2018

Iniciamos a aula com uma leitura dinâmica e discussão sobre o caso de Marielle que está repercutindo nas mídias, problematizando o assunto juntamente com as alunas. Seguidamente, fizemos a divisão por nível (I e II) para a realização das atividades.

Nível I – Meu nome, trabalhando com o alfabeto móvel;

Nível II – Documentos pessoais (atividade no livro didático) e trabalhando as palavras e os sentidos.

Durante a aula pudemos perceber as dificuldades das alunas do nível I em relação às letras do alfabeto. Já no nível II foi possível constatar o nível de leitura das alunas e até mesmo de interpretação dos sentidos das palavras.

OBS: Ao realizar a atividade no livro didático as alunas fazem questão de passar o conteúdo para o caderno.

Dia 24/03/2018

Leitura do poema “Canção de Exílio” de Gonçalves Dias. Logo após realizamos uma roda de conversa. Elaboramos essa aula pensando em fazer um resgate histórico da



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

comunidade, na qual se configura como o local de nascimento do poeta Gonçalves Dias, porém percebemos a falta de conhecimento das próprias alunas quanto a história de vida do poeta e até mesmo do reconhecimento de suas obras, como por exemplo o próprio poema apresentado.

Em um segundo momento orientamos as alunas quanto a atividades nos livros didáticos: Nível I – Alfabeto móvel; Nível II – Identidade.

Nessa aula foi possível perceber as dificuldades das alunas a respeito da escrita das letras cursivas (maiúsculas e minúsculas) e de forma (caixa alta e caixa baixa).

Dia 07/04/2018

Temática da Aula: Farinhada

A aula foi pautada em uma prática de fonte de renda das alunas, que é a “farinhada” que é a produção da farinha. Partindo dessa palavra geradora, realizamos uma roda de conversa onde as alunas fizeram a descrição do processo de produção da farinha, que segundo elas ocorre da seguinte forma ordenamente: colheita, descasque, molho, descanso, serva, imprensa, peneira e torra. Esta produção é feita, geralmente nos meses de junho, julho e agosto, quando a colheita da mandioca é favorável devido ao período de chuva.

Partindo desse momento de descrição, trabalhamos a leitura e formação de outras palavras através de fichas com as famílias silábicas da palavra “farinhada”, iniciando com a leitura e repetição de cada sílaba que foi o momento de memorização e partindo para o momento de criação, onde formamos palavras a partir das sílabas trabalhadas, e em seguida leitura coletiva e cópia no caderno. As palavras formadas pelas alunas foram: dado, dedo, fera, furo, rede, duro, fora, fofa e roda.

Obs: Neste primeiro contato as alunas apresentaram um pouco de dificuldade e timidez ao ir ao quadro para formar a palavra com as fichas.

Dia 14/04/2018

Temática da Aula: Matança do Boi

Nesta aula trabalhamos com palavras relacionadas a “matança do boi” que fora, extraídas a partir de uma discussão sobre o processo de matar o boi para consumir a carne. Nesse sentido, tivemos como palavras geradoras: TRIPA, FATO, VACA, FÍGADO.

Em um primeiro momento apresentamos as palavras no quadro com as fichas e fizemos uma leitura conduzida, das sílabas e palavra. Partindo disso, apresentamos a família



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

silábica de cada palavra por meio das fichas, realizamos a leitura conduzida e coletiva como forma de memorização. Percebeu-se o avanço das alunas em relação a leitura das famílias silábicas em comparação a aula anterior, conseguiram fazer a leitura sozinhas de forma aleatória, ou seja, não seguindo a ordem das sílabas/famílias, fomos apenas apontando as sílabas e elas forma lendo.

Seguidamente trabalhamos a formação de palavras com as sílabas apresentadas, de acordo com as alunas, a metodologia utilizada é muito boa, pois permite trabalhar a palavra por partes, além de trazer temáticas relacionadas com as práticas do cotidiano delas.

Dia 28/04/2018

Essa aula teve como objetivo principal oportunizar uma autorreflexão dessas mulheres sobre si mesmas, sobre seus valores, atributos e pontos de melhoria, desenvolvendo a interação entre o grupo e o autoconhecimento. Nesse sentido, a aula iniciou com a utilização de uma caixinha de surpresa contendo um espelho no fundo, a mesma foi repassada por cada aluna que teve que abrir e dizer qualidades da pessoa que viam dentro da caixa, no caso a aluna teria que frisar características próprias. Nesse momento foi percebida a dificuldade das alunas se auto qualificarem, dentre as respostas à maioria se qualificavam como “*trabalhadora*” e “*lutadora*”, deixando de lado seus valores enquanto mulheres. Após as apresentações, destacamos nomes de mulheres negras que ascenderam em vários aspectos, seja na vida pessoal ou profissional. Trabalhamos ainda o uso de pseudônimos, onde escolhemos nomes de pedras preciosas, para, além de fazer pensar sobre o valor, como também, o significado. Dentre as pedras escolhidas foram: Rubi, Safira, Diamante, Turquesa, Esmeralda, Turmalina, Pérola, Água, Ametista, Cristal, Blenda, Angelita, Topázio, Opala, Jade, Larimar, Lazule, Celestina e Coral. Após a escolha, foi feita a leitura de cada significado das pedras escolhidas. Utilizamos recortes dos nomes, e colamos nos respectivos cadernos. Após a leitura e escrita no caderno, enfatizamos sobre a importância de ser mulher afrodescendente.

Dia 05/05/2018

Iniciamos nossa aula com a dinâmica dos sentimentos, com a utilização de emoticons que confeccionamos com papel cartão. Nessa dinâmica as alunas descreveram como estão se sentindo nesse dia por meio desses emoticons. Seguidamente realizamos uma mini oficina de produção de barquinhos de papel que foram utilizados na atividade seguinte.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

Dramatização da história “A ilha dos sentimentos”, onde foram distribuídas plaquinhas com vários sentimentos que são personagens da história. Nesse sentido, a passo que a história foi contada, as alunas foram fazendo a dramatização por meio de comandos. Pra finalizar a aula realizamos uma atividade com as famílias silábicas da palavra “Sentimentos”, onde a partir desta as alunas formaram outras palavras. Em suma, as alunas foram bem participativas e gostaram bastante da história, ao final todas contribuíram para a interpretação do texto.

Dia 12/05/2018

Intitulada “Sonhos de liberdade”, como uma forma de discutir sobre a Abolição da escravidão, datada no dia 13 de maio de 1888. Após historicizar sobre o assunto, questionamos as alunas sobre “Qual era o sonho dos escravos?”, discorrendo um pouco sobre a história dos seus antepassados, já que se tratando de uma comunidade quilombola. Elas se identificaram com a temática, de forma que trazem consigo histórias de lutas e sonhos de liberdade. Por este ângulo, ao ouvir as respostas, demos continuidade e enfatizamos a respeito dos sonhos das alunas, questionando-as: “qual o seu sonho de liberdade?”, logo, pedimos para que descrevessem no caderno. Dentre os sonhos descritos foi possível constatar a importância a qual as alunas dão para a educação, onde uma das alunas relata que o sonho é ver os filhos formados, dada as oportunidades que se tem hoje e que ela não teve quando mais nova, nesse momento a mesma destaca o sonho de infância de ser juíza.

Dia 19/05/2018

Aula coletiva: Nível I e II.

Apresentação da música “Rosa choque”, de Rita Lee (leitura e interpretação). Logo após realizamos uma atividade de colagem, onde as alunas montaram a música no caderno, e trabalhamos a estrofe através da transcrição da música no caderno e pedimos para que as alunas criassem outra estrofe para a música (coletivamente), compondo em conjunto quatro versos. Essa aula foi pensada justamente nas dificuldades das alunas em falar delas mesmas enquanto mulheres que já fora mencionada nas aulas passadas, nesse sentido, todas participaram e realizaram as atividades propostas.

Dia 26/05/2018

Nessa aula levamos a nossas alunas a uma reflexão sobre as mulheres na política, assim, elaboramos duas aulas envolvendo a história de vida de algumas mulheres que participaram da política, entre essas a ex presidente Dilma Rousseff. Após a leitura de textos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

referentes a mulheres que ocuparam grandes cargos na política, questionamos sobre a percepção que as alunas têm em relação à participação das mulheres na política, segundo elas, as mulheres desempenham um papel fundamental, por serem mais detalhistas e serem capazes de se colocar no lugar de nós mulheres, considerando que a representatividade feminina é extremamente necessária quando pensamos nas lutas pelos direitos das mulheres em um contexto no qual ainda há muito preconceito, exclusão e violência. Partindo desse resgate histórico, no qual abordamos a questão do voto como uma das grandes conquistas das mulheres no que se refere à política. Desse modo, abrimos então uma discussão para a realidade dessas alunas, questionando-as se a comunidade em que moram tem algum representante, e a resposta imediata foi que não, não existe representante na comunidade, e logo indagamos sobre os problemas existentes na comunidade, de que forma estes são resolvidos, e segundo elas, a solução é apenas esperar que alguém interceda por elas, pois nenhum morador da comunidade recorre a prefeitura na busca de melhorias para a comunidade, e a ajuda vem principalmente no período eleitoral, onde aparecem os candidatos pedindo votos.

Dia 02/06/2018

Aula: Mulheres na ciência.

Apresentação da história de vida da mulher cientista Carolyn, que inventou o açúcar para pré diabético. Nessa aula enfatizamos sobre a importância da mulher em todos os seguimentos.

Seguidamente questionamos as alunas sobre algum problema recorrente na comunidade que elas gostariam de solucionar, e um problema colocado foi a praga de muriçoca na comunidade, assim, perguntamos se elas teriam alguma solução para este problema, e elas falaram de uma prática que consideram eficaz para o problema citado que é “balançar o bode” ou “fumador” que consiste em fazer fumaça com a bosta do boi dentro de uma lata. A prática, de acordo com o depoimento das alunas, deve ser realizada no final da tarde e recomendam ainda não inalar a fumaça.

Para finalizar a aula realizamos uma atividade de formação de palavras.

Dia 09/06/2018

Temática da aula: Balançar o bode.

Partindo da aula anterior, trabalhamos nessa aula com as palavras geradas da prática de balançar o bode, que consiste em uma forma de matar os insetos, colocada pelas alunas como uma prática recorrente e eficaz. Assim, trabalhamos com as palavras: Lata, Fumaça, Bosta,



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

Bode. Trabalhamos com as famílias silábicas dessas palavras e com a formação de novas palavras.

Dia 16/06/2018

Continuação da aula anterior.

Dia 23/06/2018

Para iniciar a aula realizamos duas dinâmicas com balões:

Primeiramente dividimos a turma em dois grupos, um verde e um vermelho. Estes se posicionaram atrás de uma linha de largada e usaram uma vassoura para levar o balão até a linha de chegada e voltar, entregando a vassoura e o balão no ar para a outra pessoa do grupo, e assim sucessivamente, até chegar a uma equipe vencedora.

No segundo momento cada aluna recebeu um balão com uma palavra dentro, dessa forma, cada aluna amarrou um balão no calcanhar e o jogo consistiu em proteger o seu balão e tentar estourar o balão no calcanhar da colega. Ao final da dinâmica as palavras foram lidas pelas alunas, fazendo a identificação das letras, sílabas até chegar à leitura da palavra.

Para finalizar a aula realizamos uma atividade onde levamos as alunas até a cantina da escola e as mesmas escolheram um produto que foi levado pra sala de aula. Assim, trabalhamos em sala a leitura da imagem, onde as alunas puderam relatar sobre como identificam esses produtos no supermercado (todas responderam que fazem a leitura da imagem). Dessa forma, para esse primeiro momento com as embalagens, retiramos algumas palavras que foram trabalhadas no quadro, assim como as famílias silábicas.

Dia 30/06/2018

Dando continuidade a aula anterior, levamos para a sala várias embalagens de diversos produtos. Assim, realizamos primeiramente uma atividade de identificação dos produtos pelas alunas, onde as mesmas fizeram a leitura da imagem contida na embalagem. Seguidamente separamos algumas palavras e trabalhamos novamente no quadro com elas, fazendo a identificação das letras, sílabas e palavra.

Para finalizar, realizamos uma atividade com a temática “Festas juninas”, onde as alunas fizeram a receita da comida típica “pipoca”, dessa forma, trabalhamos a palavra, assim como as famílias silábicas, e seguidamente fomos para a cozinha fazer a pipoca seguindo a receita feita por elas.

Nessa aula foi possível perceber a dificuldade das alunas na junção das sílabas para fazer a leitura da palavra.

**Dia 07/07/2018**

Continuação da aula passada: Embalagens.

Para essa aula fizemos embalagens com rolos de papel higiênicos contendo somente o nome do produto, dessa forma, pedimos para as alunas fazerem a identificação do produto por meio da leitura da palavra. Trabalhamos as palavras no quadro.

No segundo momento, trabalhamos com a temática da “Copa”, onde falamos sobre os jogos e trabalhamos algumas palavras (gol, copa, Brasil, futebol, bola), assim como as famílias silábicas e a formação de novas palavras.

Dia 14/07/2018

Nessa aula foi trabalhado o Poema Vozes-Mulheres, de Conceição Evaristo, onde foi feita uma leitura e reflexão do texto, que traz reflexões de histórias de gerações, situações de opressão e lamentos que, foi passado de geração em geração. Após a leitura, demos sequência com questionamentos sobre o que mudou entre elas referente às gerações passadas e refletindo sobre a importância que temos de dar a história de vida, principalmente quando esta é marcada por lutas e enfrentamentos. Dessa forma, após a reflexão pedimos às alunas que circulassem palavras identificadas por elas dentro do texto, e seguidamente, como forma de dinâmica, foi realizada uma atividade onde as alunas retiravam uma letra do alfabeto dentro de uma caixa e tiveram que falar palavras correspondentes àquelas letras.

Dia 21/07/2018**Conceitos de Palavras, frases e texto.**

Nessa aula apresentamos a especificidades das palavras soltas, frases e textos, bem como o uso da pontuação. Assim, explicamos as alunas a importância da leitura, principalmente a utilização desta no dia a dia, como a leitura de uma bula de remédio, manuais de instruções, entre outras práticas de leitura do nosso cotidiano. Seguidamente realizamos um bingo das palavras utilizando as palavras do cotidiano delas.

Dia 04/08/2018

A temática da aula foi “Quebrar o coco”, atividade realizada pelas alunas como fonte de renda, tendo como principais produtos o azeite de coco e o carvão (com a casca do coco). Inicialmente conversamos sobre o processo “in natura” do fazer azeite de coco, desde o momento da colheita, extração, produção, até chegar a comercialização do produto.

Descrição:

1. Extrair o coco da palmeira, seja por meio de “rebolo” ou subir na árvore para tirar;



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

2. Quebrar o coco com um machado e um cacete;
3. Deixar no sol para secar;
4. Torrar o coco;
5. Pisar no pilão o coco e guardar o bagaço.

O próximo passo é fazer o azeite, porém, para dar um bom azeite é necessário quebrar o coco após a colheita. É optativo deixar secar ao sol. De acordo com as alunas, se a lua tiver nova não presta para extrair o azeite.

1. Cozinhar o bagaço na água (pouca água);
2. Colocar para esfriar;
3. Separar o bagaço do azeite.

Durante este momento, fomos anotando algumas frases de acordo com o processo que as alunas iam descrevendo, dividindo em sete passos:

- 1- Juntar os cocos
- 2- Levar para casa e quebrar
- 3- Torrar e pisar no pilão
- 4- Cozinhar na água
- 5- Separar o azeite do bagaço
- 6- Colocar para esfriar
- 7- Colocar no litro para vender

Essas frases foram recortadas e entregues para as alunas, que tiveram um momento para identificação das letras, em seguida partimos para a junção das letras formando as sílabas, chegando à leitura de cada palavra e por fim a leitura da frase, neste momento a maioria das alunas conseguiram fazer esse reconhecimento, apresentando um pouco de dificuldade na leitura da frase, com exceção de Esmeralda que ainda apresenta dificuldades em relação a identificação das letras. Após a leitura, pedimos para as alunas ordenarem as frases no quadro, seguindo os sete passos.

De acordo com o depoimento das alunas sobre essa prática de quebrar o coco:

- ✓ Elas juntam os cocos sem fazer a contagem;
- ✓ Fazem a medida dos cocos em uma panela ou em um litro (assim também fazem com o próprio azeite);
- ✓ Ficam quebrando o coco em torno de 2:30h (duas horas e meia);
- ✓ O trabalho quase não tem lucro, considerando o trabalho;



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

- ✓ De todo o procedimento a parte mais difícil é pisar o coco no pilão;
- ✓ Uma das alunas argumenta que gosta de quebrar o coco;
- ✓ O azeite é vendido por um preço baixo, em se tratando do trabalho em questão. É vendido por 12,00 (doze) reais.

Dia 18/08/2018

Inicialmente informamos as alunas como seria nossa aula (prática) e o que iríamos precisar. Assim, ficou decidido que nossa aula seria dividida em três momentos: quebra do coco, farinhada e visita ao memorial Gonçalves Dias.

Nesse sentido, Coral ofereceu a sua casa para que pudéssemos fazer o nosso primeiro momento que foi a quebra do coco. Nesse momento algumas das alunas foram em suas casas buscar machado, cacete e cofo, que são os seus instrumentos de trabalho. Nos dirigimos para casa de Coral, onde as alunas puderam nos mostrar como quebram o coco, dando a oportunidade para cada uma de nós (professoras) pudesse testar na prática. Além desse momento de prática tivemos um momento de diálogo, onde as alunas falaram sobre suas experiências, superstições, além de explicar o processo de produção do azeite de coco, leite de coco, carvão, ou seja, explicaram de forma clara a utilidade do coco para a comunidade, onde o mesmo se faz como uma fonte de renda.

Seguidamente nos encaminhamos para uma localidade (Boa Vista) próxima a escola onde estava acontecendo a farinhada (produção de farinha), onde inclusive estava uma de nossas alunas que havia faltado a aula. Lá fomos muito bem recebidas pelo dono do local, que nos explicou todo o processo de produção, deste a colheita da mandioca, descasque, molho, descanso, serva, imprensa, peneira, torra (forno), ele explicou que todo o processo acontece na sua casa e que ele chama as pessoas da comunidade para ajudar, onde cada um ganha pelo serviço realizado, inclusive uma das nossas alunas estavam lá, onde estava acontecendo o momento do descasque. Além de conhecer na teoria o processo da produção da farinha, tivemos oportunidade de praticar no momento de descasque e no momento da imprensa. Foi um momento de muito aprendizado e descontração.

Por fim, fizemos uma visita no Memorial Gonçalves Dias, que fica na comunidade Laranjeiras, onde algumas das alunas tiveram a oportunidade de conhecer, pois mesmo morando e ter nascido na comunidade nunca tinha visto o local, uma delas falou que há quinze anos atrás fizera uma visita.

Dia 25/08/2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

Matemática: situações problemas envolvendo dinheiro (sistema monetário brasileiro).

Nessa aula trabalhamos com o sistema monetário, primeiramente colocando a história e seguidamente envolvemos as alunas na prática de compra e venda, partindo de exemplo do próprio cotidiano delas, considerando que algumas trabalham com a venda de produtos como: farinha, azeite, coco, carvão, além de produtos artesanais feitos da palha da palmeira.

Dia 01/09/2018

Trabalhamos a música das quebradeiras e na ocasião pedimos para as alunas compor a própria música para o projeto. Nesse sentido, com a nossa ajuda conseguimos compor a música:

MULHERES NEGRAS DE LARANJEIRAS

Somos de Laranjeiras
Terra de Gonçalves Dias
Município de Aldeias Altas
Lugar de muitas alegrias

Do povoado Laranjeiras
Somos as mulheres que cultivam
Juntamos e quebramos o coco
Produzimos o azeite
Da casca fazemos o carvão
Do babaçu o leite

Comunidade Quilombola
Que abriga 36 famílias
Quando as mulheres se reúnem
Plantam até manaíba

Descascamos mandioca
Como sempre em mutirão
Ao final comemos farinha
Seu Domingos não nega não!

Somos Guerreiras
Somos pedras preciosas
Trabalhamos todos os dias
Até no plantar de roça

Depois do Ejai Mulher



Nosso sonho se realizou
Aprendemos escrever nosso nome
Coral até os documentos trocou

Aqui no povoado
O que não falta é animação
Ficamos descadeiradas
Quando ouvimos o pizeirão.

Dia 15/09/2018

Ação pedagógica como requisito para obtenção de nota na disciplina de Práticas e Estratégias Educativas Interdisciplinares em EJA realizada pelos alunos do 7º período do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão/Campus Codó.

No primeiro momento foi realizada uma dinâmica de apresentação, tanto pelo grupo de alunos da UFMA, quanto pelas alunas da EJA. A dinâmica ocorreu da seguinte forma, as alunas escreveram seu nome em um pedaço de papel e colocaram dentro de balões. Em seguida o jogaram para cima e cada uma pegou um balão diferente do seu para que apresentasse a colega cujo nome estava no balão dando-lhe uma qualidade. Com o objetivo de conhecê-las um pouco mais. A dinâmica foi produtiva e as alunas interagiram mesmo não conhecendo todos os alunos da UFMA elas foram participativas.

As atividades seguintes foram realizadas em forma de gincana, contendo as seguintes atividades e seus respectivos objetivos:

Bingo das palavras – a primeira atividade desenvolvida foi o bingo das palavras, que contou com palavras simples de duas sílabas com o objetivo de identificar o nível de leitura das alunas. A atividade ocorreu da seguinte forma, cada aluna estourou um balão que continha uma palavra dentro, a respectiva palavra que se encontrava dentro do balão se encontrava ou não, na cartela que cada aluno possuía. A vencedora foi quem primeiro completou a cartela. Vale ressaltar que as palavras estavam relacionadas com o cotidiano das alunas.

Quiz – a turma foi dividida em dois grupos e este jogo contou com perguntas e respostas variando entre o conhecimento escolar e o conhecimento do campo obtido com o passar do tempo devido ao local em que estão inseridas. Com o objetivo de identificar o nível de conhecimento das alunas sobre ambos os conhecimentos e estimular a oralidades das mesmas. Após as perguntas do Quiz para as alunas da Eja, as mesmas fizeram perguntas aos alunos da



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

UFMA, o que consistiu em uma troca de conhecimentos. O grupo com maior número de acertos foi o vencedor.

Montando cartazes – esta atividade, ainda com a turma dividida em dois grupos, consistiu em montar dois cartazes diferentes. O primeiro grupo montou o cartaz com as características da cidade e o outro um cartaz com as características do campo. O objetivo desta atividade é reconhecer as diferenças existentes entre ambos, assim como o conhecimento das alunas sobre tal.

Vale ressaltar que além das aulas, tínhamos também o momento de planejamento e reflexão das nossas práticas que era realizado uma vez por semana juntamente com a coordenadora geral do projeto. Esse momento era também de estudo e formação dentro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Histórias e Educação de Mulheres. A partir dessas práticas e estudos, tivemos a oportunidade de levar a temática do projeto para vários eventos, locais, estaduais e até mesmo em outros estados, sendo um deles: “Hoje é dia de quilombo!”, apresentado no XVII Congresso de História da Educação do Ceará, na cidade de Sobral; “As vozes mulheres de Laranjeiras”, apresentado no II Encontro Maranhense sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero no Cotidiano Escolar na Região dos Cocais – EMEMCE, no município de Codó; “Mulheres na Política X Mulheres Quilombolas: uma discussão acerca da representatividade feminina”, apresentado no IV Colóquio de Ciências Sociais, em Caxias – Maranhão, entre outros.

O projeto me proporcionou conhecer a fundo a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, além da educação do campo, pois todas as nossas atividades foram baseadas na realidade da própria comunidade. Foi um momento riquíssimo de conhecimento, trocas de saberes, ressignificações, onde tivemos a oportunidade de conhecer a realidade da EJA e Educação do Campo, além das histórias de vida de mulheres quilombolas, de um local histórico como a Comunidade Laranjeiras que carrega consigo o nome do nosso grande poeta Gonçalves Dias. Ademais, o projeto me proporcionou ainda conhecer novos lugares e trabalhos relacionados com a temática através das participações de eventos, além de conhecer novas. Considero importante destacar o meu interesse na temática da EJA a partir da execução desse projeto, sendo esta agora meu tema de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Meus agradecimentos a Universidade Federal do Maranhão - Campus Codó por nos proporcionar uma formação para atuar na Educação de Jovens e Adultos, agradecer a todos os



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís - Maranhão.

professores que nos acompanharam nessa trajetória, em especial a professora Ma. Kelly Almeida, coordenadora do projeto que esteve conosco em todos os momentos, na formação, planejamentos e nos acompanhou na comunidade Laranjeiras por diversas vezes, sempre nos orientando nos trabalhos para eventos, e nos confiou o desenvolvimento desse projeto. Agradecer a FAPEMA, que aceitou o projeto e financiou todos os gastos com materiais e o nosso deslocamento até a comunidade, entre outros gastos que tivemos, além da bolsa. Agradecer a Secretaria de Educação de Aldeias Altas, que nos recebeu da melhor forma, nos orientando e ajudando no que foi preciso, além de agradecer a comunidade Laranjeiras, em especial a nossas alunas que não desistiram do projeto, se esforçaram e se dedicaram as aulas e as atividades. Enfim, agradecer a todos os envolvidos no Projeto EJAÍ Mulher: a ressignificação dos saberes femininos, que com certeza deu um novo significado a vida de muitas mulheres, inclusive a minha enquanto profissional e enquanto pessoa, obrigada!