



## **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

### **YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) AND HUMAN RIGHTS EDUCATION IN THE PRODUCTION OF TEACHING MATERIALS WITHIN AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE**

OLIVEIRA, Heli Sabino Oliveira<sup>1</sup>

FLORES, Maria José Batista Pinto<sup>2</sup>

CARIE, Nayara Siva de<sup>3</sup>

SILVA, Walesson Gomes da<sup>4</sup>

#### **RESUMO:**

Este artigo examina a transversalidade dos direitos humanos no “Curso de Formação Continuada em Produção de Cadernos Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos(EJA).” O curso teve uma abordagem freiriana e a participação de 30 professores/as da EJA, 10 estudantes de licenciaturas e 04 professoras/es do ensino superior. Na análise, recorreu-se à literatura em Direitos Humanos e educação, assim como aos estudos da pedagogia decolonial, da interculturalidade e da interdisciplinaridade. Os resultados dos cinco cadernos pedagógicos construídos de forma coletiva evidenciaram uma interação Universidade e Educação Básica baseada na horizontalidade, uma formação contextualizada com a realidade docente e abordagem condizente com as especificidades da EJA. Consideramos a educação em direitos humanos na EJA como fundamental para a construção de educação pública, laica e plural, portanto, emancipatória e em prol de uma sociedade justa e democrática.

1 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte, MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-2097-0402>. e-mail helisabino@yahoo.com.br.

2 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte, MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-5268-645X>. e-mail mariafloresufmg@gmail.com.

3 Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte, MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-9805-3917>. e-mail carienayara78@gmail.com.

4 Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. Belo Horizonte, MG, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0263-7318>.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57804

**PALAVRAS-CHAVE:** EJA; Educação em Direitos Humanos; Materiais Pedagógicos; Formação Continuada; Interculturalidade.

**ABSTRACT:**

This paper addresses the transversality of human rights in the course "Continuing Education in the Production of Teaching Materials for Youth and Adult Education (EJA)". The course's approach was based on Freire and included 30 EJA teachers, 10 undergraduate students and 4 university professors. The analysis used literature on human rights and education as well as studies on decolonial pedagogy, interculturality and interdisciplinarity. The results of the five collectively elaborated teaching materials showed an interaction between University and Basic Education based on horizontality, a contextualized training with the teaching reality and an approach consistent with the specificities of EJA. Human rights education in EJA were considered to be fundamental for the construction of a public, secular and plural education and, therefore, emancipatory and favoring a fair and democratic society.

**KEYWORDS:** Youth and Adult Education; Education in Human Rights; Continuing Education; Teaching Materials; Interculturality.

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL**

O que dá grandeza às universidades não é o que se faz dentro delas. É o que se faz com o que elas produzem (Florestan Fernandes).

O presente artigo tem por objetivo examinar, com foco em Educação em Direitos Humanos, resultados preliminares do Projeto de Extensão "Curso de Formação Continuada em Produção de Materiais Pedagógicos para Educação de Jovens e Adultos (CFCPMPEJA)", uma parceria entre Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Inspirado na perspectiva freiriana, tal curso se opõe às visões herméticas e elitistas, que marcaram, via de regra, as instituições de ensino superior no Brasil ao longo do século XX. Em vez de pensar as universidades como "torres de marfim", ou seja, fechadas em si mesmas, o "CFCPMPEJA" defende uma universidade aberta e pública na acepção da palavra. Assim como Florestan Fernandes (1975), ao sustentar que tanto os ensinamentos ministrados pelas universidades quanto suas produções científicas não podem ficar confinados e restritos somente àquelas/es que possuem acesso às instituições de ensino superior, o aludido projeto de extensão busca se aproximar dos docentes que atuam na



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57804

Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência os princípios da pedagogia ativa, do currículo integrado e dos fundamentos da Educação em Direitos Humanos.

Cumpre sublinhar, no entanto, que não se trata de uma via de mão única em que professores/as e estudantes universitários se constituem como porta-vozes da ciência e do saber, aspectos duramente criticados pela pedagogia decolonial (CANDAU, 2013). Pelo contrário, trata-se de uma perspectiva dialógica e problematizadora que busca, por um lado, fortalecer a EJA na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH), valorizando saberes e práticas docentes que colocam em relevo os sujeitos e suas demandas de aprendizagem; por outro lado, procura instigar o estudo, a pesquisa e, principalmente, a inovação pedagógica na EJA, tendo como ponto de partida a elaboração de cadernos pedagógicos, baseados na perspectiva da Educação em Direitos Humanos, tal como descritos por (RAYO, 2004).

Em certo sentido, pode-se dizer que se trata, antes de tudo, de um projeto contra-hegemônico no campo educacional brasileiro (SCHLESENER, 2007). Em primeiro lugar, porque tomou as/os professoras/es que atuam na EJA como protagonistas de suas formações e de suas práticas. Assim, os saberes e as experiências docentes se constituíram como um dos pontos de partida dos cadernos pedagógicos; em segundo lugar, porque a sistematização dos cadernos foi confiada aos professores/as e não a grupo de “especialistas” que, via de regra, encontram-se distantes do “chão da escola”, do fazer pedagógico e de seus desafios cotidianos, como ocorre, não raro, na EJA, segundo (ALVES, 2019); em terceiro lugar, porque se tratou de um trabalho artesanal, tecido a várias mãos. Com efeito, em vez de um material padronizado, produzido para ser comercializado em larga escala, os cadernos pedagógicos buscaram dialogar com as demandas dos sujeitos periféricos da capital mineira, evitando-se simplificações e generalizações típicas de materiais didáticos que se colocam como propostas nacionais.

É importante destacar que o projeto de extensão “CFCPMPEJA” contou com a participação ativa e com a riqueza de experiências trazidas pelas/os estudantes de licenciaturas e por professoras/es da Educação Básica e do Ensino Superior. Não se trata, contudo, de produção de materiais didáticos, com textos e atividades que possam ser transportados mecanicamente para a sala de aula. Trata-se de uma Coleção que aposta, antes de tudo, na criatividade da professora e do professor, em sua autonomia docente e em sua capacidade de tomar decisões que melhor atendam às demandas de aprendizagem das/os estudantes em sala de aula. Os Cadernos foram elaborados a partir de uma abordagem teórico-conceitual baseada nos direitos humanos, pautada numa perspectiva contra-hegemônica, tal como descrita por Boaventura Sousa Santos (2000), destacando as possibilidades educativas de cada tema, bem como apresentam sugestões de livros, sites e vídeos que permitem aprofundar o debate.

O “CFCPMPEJA” teve uma duração de 24 meses e contou com a presença de 44



integrantes, sendo 30 professoras/es que atuavam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da RMEBH, 07 estudantes de licenciaturas da UFMG e 07 professoras/es que atuavam no Ensino Superior em três universidades públicas, culminando com a produção de cinco cadernos temáticos, integrando a Coleção Lendo Mundo, Lendo Palavras: a) EJA, Cultura e Espaço: direito à cidade; b) EJA e Cidade: direito à memória; c) EJA e Mundo do Trabalho: direito à dignidade; d) EJA, Saúde e Corporeidade; e) EJA e Educação Midiática: direito à informação e à Comunicação.

Dividido em três seções e as considerações finais, este artigo examina, em duas dimensões, a transversalidade da questão da Educação em Direitos Humanos no Projeto de Extensão “CFCPMPEJA”. O foco da primeira dimensão incide sobre três aspectos que marcaram a formação continuada em questão: a) problematização dos saberes escolares como resultado de relações de poder; b) questionamento da fragmentação dos saberes escolares em currículos organizados por disciplinas e os fundamentos da construção de um currículo integrado, caracterizado por temáticas interdisciplinares; e c) construção baseada nos princípios formativos da interculturalidade. Em uma segunda perspectiva, é possível analisar o Projeto de Extensão a fim perceber a transversalidade dos direitos humanos nos cadernos pedagógicos propriamente ditos.

A primeira seção situa a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em um campo de luta, marcado por disputa semântica e conceitual, bem como por reconhecimento de seu caráter específico e diferenciado na Educação Básica. A segunda seção coloca em evidência as idiosincrasias da formação de professores na EJA. Ocupando um lugar periférico na formação acadêmica inicial, a formação de professores/as tornou-se um desafio para a construção de uma modalidade educativa que busca não somente a reparação do direito à escolarização negado, mas também a qualificação de uma proposta educativa, tendo como eixo a Educação em Direitos Humanos, destinada a uma parte expressiva da população que teve seus direitos fundamentais violados. A terceira seção volta-se para os quatro aspectos que marcaram o “CFCPMPEJA”, conforme exposto anteriormente. As considerações finais destacam a relevância das interações entre universidade e Educação Básica num processo de construção de uma sociedade baseada na cultura da paz, no diálogo e na promoção da democracia participativa, bem como na construção de educação pública, emancipatória, laica e plural.

## **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PERSPECTIVA**

As palavras nunca são neutras, objetivas e desinteressadas. Pelo contrário, elas estão carregadas de significações políticas e de interesses de classes, raça, gênero, religião. Os conceitos e as categorias permitem ou impedem que determinadas coisas



sejam pensadas, elaboradas e desejadas. Em cada termo ou expressão, encontra-se, assim, embutida não o real, mas sua representação, sua concepção de mundo, de ser humano e de natureza, conforme salienta Silva (1995). Diversos autores, dentre eles Skinner (2005), sublinham o potencial performativo das palavras, enfatizando que, no momento de sua enunciação, elas causam um efeito na realidade nos fazendo ver o mundo de determinada maneira. Portanto, não é exagero conceber a enunciação das palavras como uma efetiva ação política, um modo de se posicionar diante da realidade (SKINNER, 2005).

Diante disso, sublinhamos a importância de uma reflexão sobre a terminologia envolvida nos debates sobre EJA. Ela não é apenas uma nomenclatura neutra criada pela legislação educacional para descrever um conjunto de práticas educacionais destinadas a um público específico. Mais do que isso, foi forjada em contextos de lutas sociais e de assimetrias de poder, com vistas a repensar práticas educativas excludentes e segregadoras as quais remontam ao período autoritário, que perdurou no Brasil por mais de vinte anos, bem como às experiências gestadas pela Educação Popular em meados do século XX (ARROYO, 2005). Nesse sentido, a EJA insurge, por um lado, contra o caráter compensatório das propostas de suplência e de supletivos e como modalidade educativa que se propõe a ofertar uma proposta educacional que atenda às necessidades de aprendizagem dos sujeitos aos quais se destina o fazer pedagógico.

Conquanto, ainda hoje, ocupe uma posição marginal nas propostas de formação de professores e professoras da Educação Básica, a EJA pode ser considerada uma modalidade imprescindível, tanto para o processo de democratização da sociedade brasileira, quanto para a promoção da dignidade humana, por três razões, quais sejam: 1) Porque toma como ponto de partida a reparação de uma dívida social histórica do estado brasileiro, que não assegurou às gerações anteriores um dos principais direitos sociais: a educação escolar (BRASIL, 2000); 2) Porque os sujeitos aos quais se destina o fazer pedagógico da Educação de Jovens e Adultos são, em sua maioria, pessoas que estão inseridas em situação de exclusão e vulnerabilidade social. Residindo, em grande parte, nos meios rurais, nas periferias, aglomerados, vilas e favelas, os sujeitos da EJA compõem grupos sociais que são invisibilizados por uma sociedade que possui, ainda, características segregadoras e elitistas (ARROYO, 2019); 3) Porque se trata de uma modalidade que busca se distanciar das práticas educacionais destinadas às crianças e aos adolescentes, focalizando as dimensões formadoras da vida adulta. Isso implica em um notável redimensionamento da prática educativa. Em vez de os conteúdos serem o eixo vertebrador do currículo da EJA, o foco está nos próprios sujeitos, em suas experiências e conexões com contextos mais amplos.

A EJA busca, desse modo, colocar em evidência sujeitos historicamente silenciados e esquecidos pelas políticas públicas. Portanto, pode-se dizer que a EJA integra a luta pelo direito à educação, celebrado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.





Tais questões nos impõem, assim, um novo olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos. Em vez de pensá-la como uma modalidade que compromete recursos educacionais para crianças e adolescentes, a EJA pode ser compreendida como meio de assegurar o desenvolvimento social e de garantir direitos elementares da pessoa. Em outros termos, a EJA é uma importante modalidade educativa de inclusão, que pode contribuir, não apenas para a redução das desigualdades educacionais, mas também com as desigualdades sociais.

Contudo, quando nos debruçamos sobre o processo de formação de professores/as e de qualificação de suas práticas pedagógicas, conforme assinalado como uma das funções da EJA no Parecer CNE 011/2000, notamos que há um hiato entre os documentos oficiais e as políticas de formação para essa modalidade educativa.

### **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

A história da EJA e a especificidade assumida por essa modalidade de ensino nos fazem indagar sobre os desafios das políticas educacionais no campo da Educação de Jovens e Adultos e um deles diz respeito à formação da/o professora/o que atua na Educação de Jovens e Adultos.

Nessa perspectiva, Soares e Pedroso (2016) mostram que a preocupação com a formação de educadores da EJA é longa na realidade brasileira. No entanto, esses autores ressaltam que o processo de profissionalização de seus agentes ainda é embrionário. Somente nos últimos anos, a formação continuada na EJA passou, de modo incipiente, a ser objeto de estudo nas universidades e uma preocupação das políticas educacionais.

Muito raramente, os estágios supervisionados propõem discussões específicas sobre a EJA, embora ela se constitua em um campo no qual os licenciados poderão atuar profissionalmente. Segundo dados da extinta Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, existiam, em um levantamento realizado em 2006, mais de 175 mil professores que atuavam nas redes municipais e estaduais como educadores da EJA. Segundo Henriques (2006, p.8), do total de profissionais que atuam como professores da EJA, "a grande maioria nunca recebeu uma formação específica para a função que exercem".

Tal situação revela um quadro paradoxal: por um lado, houve uma expansão das matrículas em EJA nas últimas décadas; por outro lado, os cursos de licenciaturas têm ignorado esse fato, focalizando quase exclusivamente temáticas que dizem respeito à infância e à adolescência. Quanto a isso, Soares (2008), faz as seguintes ponderações:



Segundo os dados INEP de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que ofertam o curso de pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas nove (1,79%) oferecem habilitação em EJA: três no Sudeste e três no Nordeste (MEC/INEP, 2002). Os dados de 2005 revelam que houve aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que oferecem a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia: das 612 contabilizadas, 15 oferecem a habilitação (2,45%) e, dos 1698 cursos, há 27 ofertando essa modalidade específica (1,59%) (SOARES, 2006, p.86).

Os estudos demonstram, assim, que a formação acadêmica inicial tem, via de regra, colocado em segundo plano a formação do profissional docente no campo da Educação de Jovens e Adultos. A rigor, a porta de entrada da Educação de Jovens e Adultos na universidade tem sido por meio de extensão universitária. Isso significa que o lugar marginal e periférico ocupado pelos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira, de certa forma, é reproduzido nos cursos de licenciaturas, uma vez que a temática tem pouco destaque nas atividades de ensino e de pesquisa na universidade.

Nessa direção, podemos afirmar que a situação da formação docente inicial para EJA soma-se de maneira mais agravada à condição da formação docente em geral na realidade brasileira, que não tem sido garantida a todos os docentes e, ainda, convivemos com admissão permanente de docentes com formação inadequada na Educação Básica.

Nesse contexto, a formação continuada, muitas vezes, tem sido o espaço do primeiro contato de professores com uma formação sistemática para a EJA, cumprindo uma função compensatória e reproduzindo um ciclo viciante na história da formação docente. Pois, como o próprio termo evoca, a formação continuada seria um continuum entre formação acadêmica e experiência laboral com vista ao desenvolvimento profissional docente (DINIZ-PEREIRA, 2010).

Pode-se dizer, assim, que há uma relação causal entre a supressão do debate acerca da EJA nas formações acadêmicas iniciais com uma formação continuada, caracterizada, não raro, por práticas descontextualizadas e sem diálogo com o cotidiano da/o professora/or. Nesse contexto, parte-se a priori do pressuposto que há uma desqualificação do docente em razão de sua formação inicial, imputando ao próprio docente a responsabilidade por essa condição, oferecendo uma formação desvinculada e alheia ao fazer pedagógico em suas questões específicas (MAGALHÃES, AZEVEDO, 2015).

Uma perspectiva assim assumida nega a ruptura da EJA com a visão do analfabetismo em prol do reconhecimento dos sujeitos de direitos. Não há como situar os docentes em processo de formação fora dessa esfera e desse reconhecimento, pois são eles próprios também adultos e em exercício do direito à formação. Essa é uma relação indissociável no contexto da formação de educadores da EJA e por isso mesmo merece a



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57804

atenção necessária (SOARES E SIMÕES, 2005).

Em revisão da literatura sobre formação continuada em serviço de educadores da EJA, Lima (2020) encontrou apenas 13 trabalhos entre 2014 e 2019, em repositórios nacionais. Tais estudos convergem, segundo a autora, para a problematização das concepções de formação continuada na EJA e acenam que esse é um campo a ser desenvolvido em atenção ao previsto na legislação vigente.

Pois, em acordo com o parecer do CNE 11/2000:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000, p. 56).

Embora o parecer não trate da formação continuada, são apontadas as bases e as concepções para as propostas educativas e os projetos de extensão, cujo foco incida sobre os sujeitos da EJA e suas necessidades básicas de aprendizagem, tendo como eixo a Educação em Direitos Humanos. Não há como dissociar essas concepções nas abordagens de formação continuada dos docentes.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA: OS DIREITOS HUMANOS COMO EIXO TRANSVERSAL**

Santos (2000) nota, com certa perplexidade, que os direitos humanos passaram a fazer parte do léxico político dos grupos progressistas somente no final do século XX. O estranhamento deste autor se deve, sobretudo, às denúncias dos usos seletivos que se fizeram em relação à linguagem política dos direitos durante a chamada política da Guerra Fria que se seguiu pós Segunda Guerra Mundial. Por um lado, os países capitalistas hegemônicos adotaram a postura de silenciamento e de complacência com os atos dos ditos ditadores amigos e dos governos aliados. Desse modo, as violações aos direitos humanos eram justificadas como atos necessários à promoção do desenvolvimento econômico. Por outro lado, tais critérios não se aplicavam aos países de economias planificadas, descritos, via de regra, como transgressores dos direitos humanos.

Pode-se dizer, assim, que os direitos humanos se constituíram, até certo ponto, como uma linguagem política usada para atender aos interesses dos países capitalistas hegemônicos, oscilando entre uma política de supervisibilidade e uma outra política de





DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57804

superinvisibilidade. Como exemplo de política de superinvisibilidade, o autor cita o genocídio do povo maubere no Timor Leste, que ceifou trezentas mil vidas, sem que, com isso, tenham se colocada, em questão, a violação dos direitos humanos. Por sua vez, como política de supervisibilidade, Boaventura destaca como os Estados Unidos descreveram os exuberantes atropelos aos direitos humanos pós-revolucionários no Irã e no Vietnã.

Por tudo isso, o autor assinala que a linguagem dos direitos humanos foi colocada, pelos grupos progressistas, sob suspeição:

Quer nos países centrais, quer em todo mundo em desenvolvimento, as forças progressistas preferiram a linguagem da revolução e do socialismo para formular uma política emancipatória. E, no entanto, perante a crise aparentemente irreversível desses projetos de emancipação, essas mesmas forças progressistas recorrem hoje aos direitos humanos para reinventar a linguagem da emancipação (SANTOS, 2000, p.19).

Com efeito, o autor indaga se é possível usar, na atualidade, a linguagem política dos direitos humanos em uma perspectiva emancipatória. Santos (2000) responde com um sim condicional. O autor sublinha que os direitos humanos se constituíram como uma política de cima para baixo, com intuito de tornar planetária formas de percepções próprias do mundo ocidental.

A marca ocidental, ou melhor, ocidental-liberal do discurso dominante dos direitos humanos pode ser facilmente identificada em muitos outros exemplos: na Declaração Universal de 1948, elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo; no reconhecimento exclusivos de direitos individuais, com a única exceção do direito coletivo à autodeterminação, o qual, no entanto, foi restringido aos povos subjugados pelo colonialismo europeu; na prioridade concedida aos direitos cívicos e políticos sobre os direitos econômicos, sociais e culturais e no reconhecimento do direito de propriedade como o primeiro e, durante muitos anos, o único direito econômico (SANTOS, 2000, p. 28).

Nesse processo, o discurso dos direitos humanos se constituiu para o autor como localismo globalizado, ou seja, como um processo de globalização que permite, por meio de forças políticas e econômicas, que o local se transforme em global. Candau e Oliveira (2008) nos chama a atenção para a tensão suscitada por esse tipo de prática, que ignora o particular, subsumido em grandes narrativas que apagam a diversidade e a diferença. Para a autora, a igualdade, celebrada pelos direitos humanos, precisa ser, assim, articulada ao direito à diferença.



A questão do universal e do particular, ou do universal e do relativo, suscitou uma discussão particularmente forte na Conferência de Viena. E, hoje em dia, vários grupos em diferentes países questionam a universalidade dos direitos tal como foi construída, considerando-a uma expressão do Ocidente e da tradição europeia. Partindo dessa perspectiva, é possível reconhecer as diferenças culturais, os diversos modos de situar-se diante da vida, dos valores, as várias lógicas de produção de conhecimento etc.? É possível construir uma articulação entre o universal e o particular, o universal e o relativo? (CANDAU e OLIVEIRA, 2008, p. 47).

O “CFCPMPEJA” procurou se inserir na concepção de Educação em Direitos Humanos, interrogando, inicialmente, os próprios saberes escolares, tidos, não raro, como coisas pertencentes ao campo metafísico e abstrato a serem transmitidos pelas/os professoras/es. Os primeiros encontros com os docentes envolvidos se notabilizaram por problematizar a tensão, nos espaços escolares, entre conhecimentos científicos e saberes populares, o que significou, por um lado, em reconhecer que os conhecimentos científicos não são entidades autônomas e neutras, nem um elemento reificado da cultura e da sociedade, mas sim uma construção social; e, por outro lado, que os saberes populares são elementos importantes tanto no processo de construção de identidades sociais quanto nas relações de trocas e nas interações pedagógicas.

A dimensão política dos saberes escolares passou, assim, a ser um dos princípios basilares da formação docente. Tendo como referência Apple (2007), as/os professoras/es foram desafiadas/os a interrogar sobre o conhecimento de quem vale mais em uma sociedade de classes, marcada pela estratificação e pela hierarquização social. Além disso, tal como nos propõe Freire (1995), os saberes escolares passaram a ser examinados, tendo como questionamentos os seguintes pontos, a saber: a favor de quê e de quem? Contra o quê e contra quem os saberes escolares se apresentam nos materiais didáticos pedagógicos? Em outras palavras, o curso enfatizou não somente as dimensões técnicas, epistemológicas e metodológicas dos saberes escolares, mas, principalmente, os aspectos políticos e as relações sociais de poder aos quais estão ligados os saberes escolares.

Os epistemicídios, mortes de saberes considerados subalternos, são uma das formas de violação aos direitos humanos, conforme Santos (2006). Assim, a referida formação de professores se debruçou também sobre as formas pelas quais os saberes têm sido historicamente organizados no currículo escolar. Geralmente, cada área disciplinar aborda um aspecto do conhecimento, de forma estanque e compartimentada. Com efeito, temos saberes parcelados, sem conexões com o todo, tal como constatado por Alves (2019) ao pesquisar o livro didático de EJA adotado pela RMEBH. Além do caráter seriado da coleção, o autor destaca o aspecto disciplinar do conteúdo, marcado por informações sem sentido e significado para pessoas que vivem em áreas segregadas socialmente, sem acesso ao trabalho decente, ao lazer, à saúde, à comunicação e à informação. Em suma,



sem direito à cidade e a seus patrimônios históricos e culturais.

Para fundamentar a proposta de organização pedagógica por temas, apoiou-se também em Morin (2015). Conquanto reconheça o papel da especialização no aprofundamento científico, esse autor nos adverte sobre os perigos e riscos da fragmentação das disciplinas escolares. Em primeiro lugar, porque, além de fragmentar o todo em parcelas, a hiperespecialização impede que o global seja visto. Como a junção da soma das partes não permite que se compreenda a complexidade de um determinado saber, o autor defende uma visão holística do conhecimento. Em segundo lugar, porque em uma abordagem estritamente disciplinar, o essencial fica de fora. Em suma, a fragmentação do saber é um dos efeitos da especialização, que consiste em saber mais, de cada vez menos. No processo de escolarização, tal concepção produz, para o autor, “cabeças bem cheias, mas não cabeças bem feitas”. (Morin, 2015, p.24)

Dessa maneira, além de uma proposta dialógica e problematizadora, a formação docente buscou produzir materiais temáticos interdisciplinares, em uma concepção de currículo integrado e baseado nos princípios da interculturalidade.

De acordo com Walsh (2001), a interculturalidade significa um processo dinâmico que envolve permanente relação, comunicação e aprendizagem entre culturas, considerando legitimidade mútua, simetria e igualdade, bem como um intercâmbio que se constrói entre pessoas, saberes e práticas culturalmente diferentes. Para a autora, a interculturalidade requer tanto espaço de negociação e de tradução, desvelando assimetrias sociais, econômicas e políticas quanto relações de poder que precisam ser reconhecidas e confrontadas. “Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade e uma meta a alcançar” (WALSH, 2001, p. 10).

A produção de cinco Cadernos Pedagógicos foi a meta alcançada pelo grupo. Cada Caderno, dividido em cinco ou seis capítulos, foi subdividido em quatro seções, correspondentes a quatro gêneros textuais, a saber:

a) Crônica, denominada de “Causo Pedagógico”, apresenta-se como um detonador da discussão de cada capítulo. Sua função é provocar o pensamento, por meio de uma situação que gere desconforto no leitor. Para tanto, a narrativa do “Causo Pedagógico” apoia-se em uma situação vivida no contexto escolar. O cotidiano da EJA é tomado como fonte geradora de temas a serem trabalhados pedagogicamente. De certa forma, podemos dizer que o princípio educativo que organizou a elaboração dos “causos” está ligado ao pressuposto pedagógico que sustenta que “o que não é problemático não é pensado” (ALVES, 1983, p. 23). Em outras palavras, a intenção do “Causo Pedagógico” é causar certo desconforto no leitor, produzir um sentimento de perplexidade, de espanto em face de uma situação naturalizada pelas práticas sociais.

b) “Escritas Acadêmicas”, que sucedem aos “Causos Pedagógicos”, buscam,



notadamente, produzir no leitor admiração. Como se sabe, tal sentimento é, do ponto de vista filosófico, fonte inicial de questionamento e tomada de consciência da incompletude e ignorância do ser. “No comportamento admirativo, o homem (sic) toma consciência de sua própria ignorância, tal consciência leva-o a interrogar o que ignora, até atingir a supressão da ignorância, isto é, o conhecimento” (BORNHEIM, 2009, p.10). As “Escritas Acadêmicas” notabilizam-se, assim, pela densidade textual, pela capacidade de complexificação do objeto de estudo. Esta seção possui como principal função, tanto sistematizar conceitos e categorias, aprofundando questões suscitadas pelo “Causo Pedagógico” apresentado na seção anterior, quanto tornar visível o invisível, destruindo, portanto, a ilusão de transparência do mundo social.

c) “Relatos de Experiências” constituem narrativas pessoais, descritas por professoras/es de EJA e jovens extensionistas, estudantes de cursos de licenciatura que participaram do projeto. Não se trata, no entanto, de um mero relatório descritivo, cujo intuito único seja sistematizar o que acontece, o que se passa e o que se toca no cotidiano da EJA da RMEBH. O relato visa, acima de tudo, a destacar o que foi experimentado pelos que participaram das atividades pedagógicas de EJA. Trata-se, pois, de um relato de experiência, na perspectiva assinalada por Larrosa (2002).

d) Por fim, os Cadernos Pedagógicos encerram cada capítulo com sugestões de sequências didáticas. Aqui, teoria e prática são vistas como dimensões indissociadas, como parte constitutiva da ação/reflexão/ação. Como sustenta Paulo Freire, a teoria sem a prática é verbalismo e a prática sem a teoria é ativismo (FREIRE, 1995). Tais sequências didáticas foram elaboradas com os seguintes princípios: elaboração de uma sequência didática precisa estar ancorada no diálogo e na problematização, provocar perguntas e desafios aos sujeitos, desmitificar a neutralidade dos conhecimentos e dialogar com o contexto dos educandos (as).

A partir dessa estrutura foram produzidos os cinco cadernos: EJA, Espaço e Cultura: direito à cidade; EJA, Patrimônio Histórico e Territorialidade: direito à memória; EJA e Mundo do Trabalho: direito à dignidade; EJA, Saúde e Corporeidade: direito à vida e EJA e Educação Midiática: direito à comunicação e à informação.

Os dois primeiros cadernos interrogam sobre Belo Horizonte, buscando compreender a cidade vista pela periferia, bem como examinar o processo de urbanização como fruto de um desenvolvimento desigual. Os casos pedagógicos evidenciam os aspectos segregadores e higienistas de uma cidade planejada, bem como os preconceitos sofridos pelos sujeitos periféricos que residem nesses espaços urbanos. Assim, temos crônicas que tratam dessas questões, como por exemplo, uma que relata a experiência de um jovem negro favelado, estudante de EJA que decidiu, junto com o primo, andar de bicicleta em uma área gentrificada da cidade. O resultado foi uma “batida policial”, exigindo que os jovens saíssem rapidamente daquele local. Outro “Causo Pedagógico”



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57804

descreve uma atividade realizada por uma turma de EJA em um museu, que expõe rústicas ferramentas de trabalhos, usadas em fazendas mineiras nos séculos XIX e XX. Como a turma era constituída, majoritariamente, por adultos oriundos do campo, os estudantes participaram ativamente do debate promovido pelo professor. Por estarem com uniforme de uma empresa terceirizada, prestadora de serviços gerais, os estudantes foram confundidos com trabalhadores do museu. Tal situação levou uma integrante da instituição a deixar seus afazeres para chamar atenção dos mesmos.

O Caderno 03, EJA e Mundo do Trabalho: direito à dignidade denuncia a precarização do trabalho em decorrência das mudanças estruturais do modo de produção capitalista nas últimas décadas, bem como as mudanças das leis trabalhistas no Brasil. Tomando como referência situações vividas por mulheres e homens da EJA da RME-BH, o material se estrutura a partir de relatos de estudantes que buscam encontrar, por meio de aplicativos, novas inserções no mundo do trabalho. A uberização da economia é descrita como uma das violações dos direitos humanos sofridas pela classe trabalhadora no início do século XXI. Sem vínculos trabalhistas e previdenciários, os trabalhadores são forçados a estender sua jornada diária de trabalho, comprometendo seu direito ao lazer, à educação e, sobretudo, a sua saúde.

O Caderno 04, EJA, Saúde e Corporeidade, direito à vida se dividiu em três partes. A primeira teve como foco a pandemia de COVID-19, tendo sido examinada a questão da saúde pública na perspectiva do direito à cidade. Após discorrer sobre os aspectos biológicos da pandemia, o material analisou as implicações da segregação racial e social nos espaços urbanos no processo de proliferação do coronavírus na capital. A segunda parte analisou a saúde na perspectiva da Educação Popular. Como se sabe, a Organização Mundial de Saúde define saúde como o pleno bem estar físico, social e mental e não apenas como ausências de doenças. Tal definição classificaria os estudantes da EJA como doentes. Mesmo que nem todos sejam acometidos por doenças crônicas, como diabetes, hipertensão e altos níveis de colesterol, fato comum em turmas de EJA, o fato de residirem em áreas segregadas e degradadas socialmente implica não ter um bem estar social. Tendo como referências depoimentos de estudantes da EJA, as professoras substituíram o termo “pleno bem estar” para disposição para o bem estar físico, social e mental. A terceira parte se debruça sobre a questão dos corpos dos estudantes da EJA. Uma educação que se concentra apenas na cognição deixa em segundo plano o corpo dos sujeitos dessa modalidade educativa. Assim, são descritas atividades corporais realizadas por educadoras em turmas de EJA. A dança e o teatro são formas de expressão importantes para afirmação das identidades e demarcação das diferenças.

O Caderno 05, EJA e Educação Midiática: direito à comunicação e à informação tem como foco as linguagens televisivas e as linguagens das redes sociais. Tanto em uma quanto na outra, o objetivo foi tratar a comunicação e a informação como partes constitutivas dos direitos humanos. Assim, a formação de sujeitos que compreendam





criticamente o lugar ocupado pela televisão e, principalmente, pelas redes sociais na sociedade brasileira se torna fundamental em uma Educação em Direitos Humanos. Examinou-se, por um lado, as linguagens televisivas numa perspectiva semiótica, tendo como referência a linguagem das telenovelas, do telejornalismo e das propagandas; por outro lado, o peso dos algoritmos na estruturação das redes sociais, bem como as implicações políticas na disseminação de notícias falsas (Fake News) na sociedade brasileira. Um dos aspectos inovadores do material foi a construção de um conjunto de procedimentos metodológicos para identificação de Fake News.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com Rayo (2004), num contexto marcado pela expansão do fundamentalismo religioso, pela degradação ambiental, decorrente de ações predatórias das grandes corporações multinacionais, bem como pelo avanço das políticas neoliberais, com aprofundamento das desigualdades sociais, torna-se fundamental construir nos sistemas educativos uma proposta consistente em Educação em Direitos Humanos. De certa forma, a regulamentação da EJA, ao afirmar o direito constitucional à educação escolar, deu importante passo nessa direção. Ao definir como modalidade da Educação Básica, o Parecer 011/2000 contribuiu para que se levassem a cabo o caráter específico e diferenciado da EJA.

Pode-se afirmar que o “CFCEPMPEJA” é tributário tanto dos princípios da Educação em Direitos Humanos quanto da regulamentação dessa modalidade educativa. Em relação aos direitos humanos, o referido curso observou tanto os procedimentos pedagógicos que valorizam os sujeitos, seus saberes e culturas quanto os conteúdos que contribuem para promoção da vida e do desenvolvimento social e humano.

Para tanto, apoiou-se em uma concepção dos direitos humanos, contra-hegemônica, numa perspectiva intercultural e decolonial, que indagasse, em primeiro lugar, o caráter metafísico e abstrato dos conteúdos escolares, tal como se manifesta nas chamadas correntes positivistas. Em vez de “coisas” ou de ideias fixas, os saberes escolares foram pensados como fruto de relações sociais de poder. Os materiais produzidos propriamente ditos tocaram em questões emergentes, tendo como referência os sujeitos da EJA, seus contextos e suas relações.

A EJA, uma modalidade que em si constitui como instrumento para promoção de Educação em Direitos Humanos, demonstrou-se fértil para tratar de temas que tocam na promoção da justiça social e na promoção da vida, quando articulado ao direito à diferença e às diversas formas de expressão de grupos empobrecidos, silenciados e invisibilizados nos centros urbanos.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57804

O conceito de cidadania aparece nos cinco cadernos, não como um conceito abstrato, que diz respeito apenas à participação de indivíduos nas decisões políticas, mas como um conceito histórico, construído em projetos de lutas de grupos e classes sociais que buscam ser integrados pelas políticas sociais. Nessa perspectiva, educadores e educandos são posicionados como sujeitos de direito.

A elaboração de cadernos pedagógicos, com e não apenas para os educadores e norteados pelas bases de uma EJA emancipatória, mostrou-se muito coerente na concretização de uma formação continuada que articula sujeitos e saberes, na qual saberes da experiência e saberes acadêmicos se interrogam, mutuamente, em prol de uma Educação em Direitos Humanos.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, M. E. Livro Didático na Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre a Coleção EJA Moderna. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2019.
- ALVES, R. Filosofia da Ciência: Introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- APPLE, M. Ideologia e Currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. In: Soares, L. et al (orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.10-50.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Nacionais de Educação de Jovens e Adultos. Parecer 011/2000.
- CASSIANO, C. C. de F. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. Em Questão. Porto Alegre, v.11, p. 281-312, jul./dez. 2005.
- CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F. de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educ. em Revista, 2010, vol.26, n.1, p.15-40.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. A. et al. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: FaE/UFMG. 2010.
- TRANS/FORM/AÇÃO, Revista. Entrevista: Florestan Fernandes. Trans/form/ação: Revista de Filosofia, Marília, v.34, p.25-106, 2011. Republicada de Trans/form/ação: revista de



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57804

filosofia, Marília, v.2, p. 5-86, 1975. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/trans/a/9QrqhK4BtNCRsBcnBRB9vZv/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2021.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à docência. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. RBE, nº19, 2002.

LIMA, A. S. Formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos: uma análise da experiência do Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA). Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

MAGALHAES, L. K. e AZEVEDO, L. C. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. Cad. CEDES, vol.35, n.95, p. 15-36, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em dez. 2020

MORIN, E. A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2015.

RAYO, J. T. Educação em Direitos Humanos: rumo a uma perspectiva global. Porto Alegre: Grupa a, 2004.

SANTOS, B. S. Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: FELDMAN-BIANCO, B.; CAPINHA, G. Identidades: estudos de cultura e poder. São Paulo: Hucitec, 2000.

SANTOS, B. S. Gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SCHLESENER, A. H.; PANSARDI, M. V. Políticas Públicas e Gestão da Educação. Curitiba: UTP, 2007.

SOARES, L. J.; PEDROSO, A. P. Formação de educação na EJA: alinhando contextos e tecendo possibilidades. Educ. em Revista, v.32, n.4, p.251-268, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br> Acesso em dez. 2020

SOARES, L. J. G.; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. Educ. e Realidade, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

SOARES, L. J. G. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/UNESCO, 2006.

SILVA, T.T. Identidades Terminais. Petrópolis: Vozes, 1996.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.57804

SKNNER, Q. Visões da política. Algés-Portugal: DIFEL, 2005.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'outro' desde la diferencia colonial. In: WALSH, C. et al. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

*Recebido em 15 de fevereiro de 2021*

*Aceito em 23 de setembro de 2021*



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) está disponibilizada sob uma Licença [Creative Commons - Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento *Creative Commons* adotado pela revista.