



PROGRAMA DE INCENTIVO À DOCÊNCIA NA GRADUAÇÃO - PRODOCÊNCIA¹: INVESTIGAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Estefanne Beatriz Cordeiro do Nascimento ²

Priscila da Silva Barcellos ³

Andréa Cristina Ferreira dos Santos ⁴

Bruno Martins de Carvalho Paulo ⁵

Jaqueline Luzia da Silva ⁶

RESUMO: Neste trabalho, situado na área da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito do Programa de Incentivo à Docência na Graduação (Prodocência), discutimos o panorama da conjuntura da EJA no que se refere à construção de uma política curricular que, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vem sofrendo um apagamento dentro das políticas educacionais, que não consideram as especificidades da modalidade. A construção desse trabalho urde de nossas reuniões de pesquisa e dos estudos das teorias de currículo, tecendo uma análise atenta das propostas curriculares para a EJA dos municípios do Rio de Janeiro. Indagamos sobre o que tem sido feito no âmbito das políticas públicas de currículo da EJA. Destacamos a experiência particular desse grupo Prodocência, EJA e currículo, e seus movimentos de reflexão e formação dos prodocencers, licenciandos em Pedagogia, bem como para a coordenadora. O texto discorre sobre os resultados iniciais da pesquisa até o momento, as potencialidades do programa exclusivo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) para a formação de professores pesquisadores e as movimentações desse grupo no contexto relacional do EJAverso.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA), currículo, alfabetização, formação.

INTRODUÇÃO

A vida universitária é uma jornada de sujeitos inquietos. A mobilização ao desejo do saber, ao prazer de conhecer, de explorar atravessa a experiência de cada sujeito, até mesmo os que chegaram mais quietos e despretensiosos na graduação. O contato com a amplitude e complexidade dos conhecimentos acadêmicos, articulados às redes de saberes (Alves, 2003)

¹ Este artigo é fruto de um projeto de ensino fomentado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ.

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Bolsista do Programa Prodocência/UERJ, estefanne.nascimento@gmail.com;

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Bolsista do Programa Prodocência/UERJ, pribarcellos84@gmail.com;

⁴ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Bolsista do Programa Prodocência/UERJ, andreacristina.4fs@gmail.com;

⁵ Mestrando em Educação (Proped/UERJ), Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Bolsista do Programa Prodocência/UERJ, brunouerj2020@gmail.com;

⁶ Professora orientadora: Doutora em Educação; Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, jaquelineldasilva@gmail.com



dos sujeitos praticantes (Ferraço, 2007) da graduação, é um movimento potente no que se refere à formação humana e integral do profissional. Os movimentos da existência dentro da universidade nos mobilizam a refletir sobre questões que, talvez, nunca tenhamos notado antes. Tais movimentos nos apresentam um caminhar onde emanam de dentro de nós indagações que desenham parte do que se constrói nesse trajeto. É aquilo que nos afeta, que nos mobiliza, que nos movimenta. É nesse momento, no encontro do saber epistêmico e das alteridades humanas, nas bagagens que trazemos, nas pessoas que somos, que outros novos sentidos se criam em nossas subjetividades. Um outro prisma para entender e observar o mundo nos é proposto. Novos modos de aprender, de ser, de viver, de existir e se relacionar.

Na construção do profissional docente, uma das questões centrais que mobilizam as pretensões formativas consiste em se debruçar sobre quais sentidos de educação podem ser assumidos e quais sentidos particulares de docência que cada um desses significantes propõe para o exercício da profissão. Nisso, não há como dedicar-se a uma reflexão precisa em educação sem direcionar atenção aos estudos de currículo e sua relação com os processos e espaços sociais de formação humana.

É nesse processo formativo e reflexivo que encontramos sentido no envolvimento com as atividades acadêmicas disponíveis e que contribuem para uma formação mais sólida e qualificada. Dentro da proposição de diferentes possibilidades de envolvimento em distintos campos de atuação na educação, nos aproximamos da área da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no âmbito do Programa de Incentivo à Docência na Graduação (Prodocência). Neste trabalho, discutimos a conjuntura da EJA no que se refere à construção de uma política curricular que, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vem sofrendo um apagamento dentro das políticas educacionais, que não consideram as especificidades da modalidade. Discorremos também sobre as mobilizações do programa e desenhamos a construção conceitual e política do EJAverso.

O termo EJAverso é um neologismo desenvolvido na dinâmica da experiência no projeto por uma das bolsistas envolvida na iniciativa. O conceito cunhado no termo contempla a fusão entre a sigla EJA e o conceito epistêmico de universo, ressignificado para uma microesfera, referindo-se aos movimentos e iniciativas formativas voltadas para as especificidades da educação de jovens e adultos e idosos. O EJAverso é tecido na partilha e no diálogo entre os projetos de ensino, pesquisa e extensão que tem por público-alvo a EJA, a escola e os movimentos da sociedade civil - destacamos aqui o Fórum EJA e o Futuro UERJ - buscando alargar os espaços de diálogo entre os sujeitos praticantes da EJA, sejam estudantes,

pesquisadores, gestores e/ou professores e as iniciativas institucionais filiados teoricamente aos pressupostos da educação popular, apoiados e mobilizados também pela produção de conhecimento acadêmico no/para o campo. EJAverso é movimento coletivo, partilha, resistência, reflexão crítica e mobilização pela EJA dentro da Faculdade de Educação da UERJ. Um espaço simbólico da união de diferentes iniciativas com um objetivo comum: a defesa e o posicionamento estratégico, em uma frente ampla, na disputa pelo lugar da EJA como garantia do direito à educação, em diálogo com a produção científica, sem negar a dimensão comunal de partilha e o incentivo a relação dialógica entre os pares.

Enquanto pesquisadores em formação, com a pesquisa em andamento, tecemos considerações sobre esta (quase) ausência da EJA nas políticas e nos sistemas, ao mesmo tempo em que buscamos destacar quais pistas esse cenário pode nos conduzir para compreender os sentidos de educação, docência e currículo construídos para a educação de jovens, adultos e idosos. Destacamos a EJA como direito, por isso, compreendemos que formar professores específicos para a modalidade se constitui um dever. A correlação entre formação docente e curricularização é intrínseca e uma das dimensões da docência consiste em (re)pensar o currículo nos cotidianos, a orientação que desenha proposições para a prática, pretendendo controlar e/ou orientar as formas nas quais escolas e professores praticam tal currículo.

Ao construir suas pretensões para o processo educacional, o professor recorre ao currículo. Lá, está proposto o que se deve ensinar em cada etapa letiva, com o intuito de alcançar seus objetivos, articulando saberes prévios e aqueles a serem construídos na ação pedagógica. A negação de um currículo específico, portanto, é a negação de um direito à organização dos conhecimentos e práticas que assegurem e promovam efetivamente as funções da EJA de reparação, equalização e qualificação das condições humanas referentes à educação e ao direito negado/negligenciado aos sujeitos (Brasil, 2000) dentro de seus próprios pressupostos. É negar ao professor o respaldo e o referencial para seu trabalho; é invisibilizar, mais uma vez, a modalidade.

No que se refere a experiência *prodocencers*⁷, fazer parte como bolsistas do programa nos mobiliza a buscar autoconhecimento, novas experiências, construindo um sentido da docência. O projeto apresenta uma proposta instigante a assumir uma postura investigativa crítica em macro e microsfera, à expertise e sensibilidade de observação e análise das

⁷ Neologismo desenvolvido por uma das autoras para nomear, identificar e referir-se aos bolsistas do Prodocência.

mudanças que acometem a educação no Brasil, ao longo da história. Mobiliza a construção de conhecimentos que servem de embasamento e suporte teórico na percepção das filiações ideológicas que são presentificadas em um discurso, rompendo com uma pressuposta neutralidade e com a manutenção de narrativas que, embora modifiquem sua estética e linguagem, mantêm os paradigmas classistas, excludentes, meritocráticos e liberais.

METODOLOGIA

Em uma abordagem qualitativa, de análise bibliográfica tecemos este texto nas tramas da relação dialógica do trabalho desenvolvido nesse grupo de prodocencers, intitulado formalmente como “Currículo da/na Educação de Jovens e Adultos: investigação sobre as propostas para a alfabetização nos municípios do Rio de Janeiro”, e no debruçamento dos estudos das teorias de currículo, estruturando uma análise atenta das propostas curriculares para a EJA dos municípios do estado. O grupo é constituído por cinco bolsistas e a professora coordenadora. No primeiro movimento, buscamos o currículo dos 92 municípios do nosso estado desenvolvido para a EJA no primeiro segmento do Ensino Fundamental. O contato foi realizado por e-mail e redes sociais. Obtivemos uma devolutiva de apenas 36 municípios, até o momento.

A intenção da investigação reside na reflexão sobre “o que” e “como” são dispostos os conhecimentos escolares na curricularização para a EJA. Indagamos sobre o que tem sido pretendido e expresso na textualização das normas e seus discursos produzidos e produtores no âmbito das políticas públicas de currículo da modalidade. Currículos são e trazem discursos sobre um sentido de educação e a dedicação da investigação centra-se no debruçamento dos discursos e modos de textualização expressos em cada proposta, dialogando em triangulação com as epistemologias dos três campos: EJA, currículo e alfabetização.

No segundo movimento da pesquisa, ainda em andamento, a investigação partiu para a leitura atenta desses currículos. Nele, os participantes do projeto encontram-se realizando a tabulação e a organização de dados a respeito das propostas curriculares obtidas. Esse trabalho tem sido fundamental para a análise destas propostas. Foram estabelecidos critérios para a organização e disponibilização dos dados para a equipe. Posteriormente, o grupo pretende realizar um estudo comparativo das propostas apresentadas. Este momento será fundamental para o projeto, pois os elementos de análise e comparação poderão contribuir diretamente para a formação de todos os envolvidos com o trabalho.

REFERENCIAL TEÓRICO

Com as reformas do governo golpista de Michel Temer (2016-2017), a homologação da BNCC, aliadas as tomadas da gestão educacional do último governo federal de Jair Bolsonaro (2018-2022), articuladas ao aumento dos cortes de verba para educação, as tensões políticas acirradas disputando sentidos de educação na grande nuvem de fumaça conservadora da nova direita, a EJA sentiu ferozmente esse movimento de destituição. Acompanhamos a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), onde a modalidade perde espaço na gestão e planejamento público e a ausência da EJA em políticas públicas educacionais e curriculares, como na BNCC, bem como na Reforma do Ensino Médio e na Política Nacional de Alfabetização. Com isto, a modalidade entrou por uma rota de quase invisibilidade, um movimento de quase negação do direito à educação aos sujeitos jovens, adultos e idosos de cursarem a Educação Básica. Este cenário desfavorável mobiliza a reflexão crítica sobre a precarização que atinge diretamente os sujeitos da EJA, afinal, essas vidas não são apenas ameaçadas pela vulnerabilidade da marginalização dos não alfabetizados, mas violentadas (Arroyo, 2019) à medida que seus direitos são negados. Tal panorama de violência, tanto política, quanto social e também escolar, atesta a situação de negação de direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, aos que não concluíram seus estudos na infância/adolescência, e pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB 9394/96, que em seus artigos 37 e 38 voltados para a EJA, estabelece a obrigatoriedade de oferta do Ensino Fundamental, estendendo-se ao Ensino Médio, ampliando as concepções de aprendizagem e incentivando a educação ao longo de toda a vida (Brasil, 1996).

Diante deste cenário, alçamos possibilidades de como seria possível avaliar os currículos para a EJA, indagando quais sentidos são construídos pelos discursos produtores nas matrizes curriculares analisadas. Qual significado de educação é ofertado aos sujeitos que se matriculam na modalidade em cada município? Buscamos investigar se estes sujeitos podem ter seus direitos assegurados e vividos em seus cotidianos nas salas de aula de acordo com as presentificações das pretensões dos currículos, considerando que se lida com sonhos, com histórias, com vidas, e com o direito ao conhecimento, compreendendo que a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, como propõe Mészáros (2008).

Salientamos a importância da investigação sobre os currículos da EJA, especificidade advinda da própria prática pedagógica, diante da necessidade apontada por Arroyo (2008, p.

46): “[...] guiar-nos na organização dos currículos pela lógica dos educandos como sujeitos do direito à formação plena, respeitada a especificidade de cada tempo de vida, terá de significar reorganizar radicalmente o que ensinar e o que aprender [...]”.

Ao analisarmos os currículos das redes para a EJA, organizamos perguntas suleadoras para nos auxiliar a compreender as concepções de currículo expressas nos diferentes textos, os referenciais teóricos que estruturam sua construção, interrogando estes documentos, objetivando alçar a concepção de sujeito, currículo e docência que é pretendida para a modalidade. Desta forma, a investigação dialoga com autores do campo do currículo, destacando o trabalho de Lopes e Macedo (2011), da alfabetização em EJA e da EJA como campo epistêmico particular. A partir desses estudos, compreendemos que o currículo na EJA precisa ser elaborado dentro das suas especificidades, funções, compromissos e pressupostos, reconhecendo e validando os saberes, vivências, contextos e realidade dos sujeitos praticantes de seu cotidiano (Ferraço, 2007) e necessita problematizar a seleção e a produção do conhecimento, questionando o movimento de reconhecer exclusivamente o conhecimento escolar como forma única de conhecimento (Serra, 2017).

Investigar quais sentidos de alfabetização os currículos das redes municipais constroem, expressando e produzindo significações, se constitui um movimento importante no desenvolvimento dos objetivos do projeto, dada a importância do reconhecimento da alfabetização como um processo de elaboração e apropriação do sistema de escrita alfabética, que não se resume a reconhecer letras e sons, mas implica em conhecer o funcionamento da língua em todas as suas dimensões, ler e compreender o que se lê; e organizar as ideias por meio da escrita, com todas as suas convenções, adequando sua escrita à situação de comunicação e aos critérios estabelecidos (Spala, Machado e Lopes, 2018). Daí, os movimentos basilares de investigação das propostas curriculares e que estas apontam como uma alfabetização adequada à modalidade EJA, no sentido de contribuir para a formação integral, crítica e mobilizadora da autonomia dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dedicar-se às análises curriculares é um desafio ao pesquisador. Assumir uma significação de currículo como um documento esquecido na gaveta, estritamente burocrático, além de praticar um reducionismo simbólico, que é negar a dimensão política da norma. Currículo é discurso, cultura (Lopes e Macedo, 2011), produzido em relações híbridas e analisá-

lo consiste no debruçamento sobre as diferentes definições e compreensões sobre o que vem a ser currículo. Assim, é preciso compreender qual sentido particular de curricularização é assumido a partir da textualização expressa no currículo como documento (Silva, 2013) identitário, que pretende sobre o processo escolar. Currículo é pretensão, desejo e poder, é sentido sobre sentido, disputa de narrativas, território de presentificação e exclusões. Nesse movimento, de currículo como discurso, como sentido expresso, observamos as propostas e políticas curriculares para EJA, investigando o que essas textualizações podem nos conduzir sobre os sentidos da modalidade traçada nas redes para alfabetização.

Dentre os municípios que nos disponibilizaram suas propostas curriculares, encontramos diferentes formas de como escrever o currículo enquanto texto. De versões com apenas duas, três páginas, a versões com estrutura textual elaborada, referencial documental e científico especificado, detalhamento processual dos procedimentos construtivos, observa-se diferentes esforços para a curricularização da/para a modalidade⁸. Outra questão que se apresenta é a forma como tais municípios cumpriram a determinação da Resolução n. 01/2021, que obriga o alinhamento dos currículos da EJA à BNCC. O que se percebe é uma adequação de conteúdos listados, sem maiores articulações, sem a consideração das especificidades dos sujeitos da EJA ou de suas demandas de aprendizagem. Este aspecto foi observado em pelo menos 15 das 36 propostas pesquisadas.

A maior parte dos documentos apresenta objetivos e eixos de formação e contém orientações basilares para a prática, isto é, apontam como pode ser executado tal currículo na escola. Esta estrutura do currículo traz, ao mesmo tempo, uma inscrição em uma perspectiva mais tradicional na elaboração de tais propostas e, para além desta formatação, caminhos para a formação e o fazer pedagógico das escolas de EJA.

Observou-se que há propostas curriculares que não preveem a formação docente. Um dado considerável ao indagar quais os sentidos de educação são expressos nos lastros identitários (Lopes e Macedo, 2011) da escrita da normalização. A opção de uma matriz que não contempla a formação docente nos conduz a refletir sobre o papel dos educadores no cenário educacional e o movimento de redução dos professores a executores e tarefeiros. Como se deu a formação dos professores? Qual proposta de aperfeiçoamento e formação continuada

⁸ Das 36 propostas curriculares que puderam ser acessadas na pesquisa, nove não foram consideradas neste primeiro momento de análise, por conterem apenas listagem de conteúdos ou por não serem claras em relação ao que se propõe para a EJA.

será proposta? São questões que na ausência da especificação não podem ser respondidas, no entanto, esse silêncio também grita uma resposta. A ausência tem filiação teórica.

A formação docente é produto do inacabamento, da formação inicial à formação continuada, experiências em sala de aula, dos sentidos que foram construídos nos estudantes da escola que fomos um dia. Nisso, destacamos que iniciativas formativas devem ser de incentivo constante, tendo professores como aprendizes da sua própria prática, da troca com seus pares e deve ser prevista e pretendida em uma curricularização compromissada como uma educação integral e crítica, entendendo que a docência é movimento constante de construir-se enquanto já se é.

Pensar currículo como pretensão, discurso produzido e produtor de discurso, considerando que hoje muitos dos textos estão construídos sob influência de discursos exógenos ao contexto escolar, é pensar que estes são pretensões alçadas e tentativas de moldagem e modulação, onde os produtos serão inéditos de um processo híbrido entre a pretensão e vivência, do acontecimento, nunca respondendo cristalinamente ao pretendido (Silva, 2013). Desse modo, toda textualização infere na prática na mesma medida que se transforma de acordo com os valores da comunidade escolar que será praticado, o que implica a reinterpretação do professor (Serra, 2017). Esse movimento requer uma formação docente que, ao reinterpretar o conteúdo de ensino disponibilizado, o professor tenha conhecimento de métodos, saberes relacionais e intencionalidade podendo traçar negociações possíveis que dialoguem a pretensão com a urgência incontrolável do cotidiano.

Na investigação realizada, buscou-se identificar qual a definição de jovens, adultos e idosos as propostas curriculares carregam, no sentido de compreender como tais currículos consideram os sujeitos da EJA. A partir deste olhar, percebemos que grande parte das propostas aborda o trabalho com os educandos reproduzindo o que a BNCC traz, quando se refere ao eixo intitulado “o sujeito e seu lugar no mundo”. As propostas para a EJA copiam este modelo e apresentam igualmente os objetivos a serem cumpridos pelos estudantes da modalidade, sem alterarem o texto ou a forma. Assim sendo, não apresentam sua compreensão sobre as especificidades dos sujeitos da EJA (Brasil, 2000), mas apenas corroboram com o texto da Base no que diz respeito às noções de pertencimento e identidade.

Acreditamos ser importante problematizar o que a BNCC aponta como o “lugar no mundo” do sujeito, pois, diante da forma como é apresentado o eixo, nos parece que existe um lugar no mundo destinado aos educandos, sejam crianças, jovens, adultos ou idosos. Esta concepção apresenta uma ideia de fatalismo, de inexorabilidade da história, como se a escola

contribuísse apenas para que o sujeito reconheça o *seu* lugar no mundo, um lugar que já foi destinado a ele. Desta forma, pode vir a ocorrer o que Freire (2000, p. 122) denuncia quando diz que práticas como estas “[...] decretam a inexorabilidade do futuro que implica necessariamente a morte do sonho e da utopia. A educação vira treinamento, quase adestramento, no uso de técnicas”.

Para além dessa inscrição em um modelo mais tradicional de educação, apresentado em algumas propostas curriculares investigadas pela pesquisa, encontramos 13 propostas que trazem contribuições muito significativas para o repensar dos currículos na modalidade EJA (Arroyo, 2008). Estas propostas vão ao encontro do reconhecimento do perfil dos sujeitos atendidos pela EJA, valorizando sua identidade e suas culturas. Tais propostas têm como característica comum o fato de não estarem em consonância com o que é proposto na BNCC, mas criaram currículos voltados a sua realidade e às especificidades dos sujeitos atendidos. Nestes currículos, os sujeitos da EJA são reconhecidos como trabalhadores, tendo os mundos do trabalho como orientadores das práticas educativas. Ao mesmo tempo, valorizam a formação integral na EJA, para além de um trabalho instrumentalizado e utilitarista. Estes currículos, em particular, serão analisados profundamente no terceiro momento da pesquisa.

A pesquisa está em andamento e a partir das análises dos currículos em mãos, é possível perceber que nem todos os municípios consultaram ou priorizaram a construção de seus documentos curriculares com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – DCNs EJA (Brasil, 2000). Percebemos, portanto, matrizes que estão em desacordo ao que lhes é de direito, partindo do pressuposto da garantia desse documento em assegurar-lhes um planejamento específico a esses sujeitos, com a devida qualidade e que atenda às suas necessidades educacionais.

Alguns currículos descrevem de forma satisfatória o que vem no referido documento do ano 2000, como algumas práticas de ensino, adequação às necessidades dos educandos, incentivo à leitura e à escrita, referenciais teóricos do campo da EJA em sua construção, dentre outras práticas orientadoras do campo da modalidade. Outros, não relatam tais procedimentos, tratando de maneira generalizada e insatisfatória esse documento tão importante para um desenvolvimento com qualidade, sendo possível perceber, até mesmo, comparação às práticas curriculares infantis, o que vai na contramão das DCNs para a EJA, que especificam em seu texto, a necessidade de um planejamento que seja condizente com a realidade e as particularidades de vida desses sujeitos.

Outro ponto importante previsto no documento, é a formação do professor, a continuação da formação docente, como forma de assegurar uma melhor qualidade na educação desses sujeitos, uma vez em que a modalidade, possui suas especificidades, e o professor precisa estar preparado para lidar com as diversidades dos educandos em sala de aula, nas suas rotinas. São diferenças de idades, pessoas trabalhadoras, pessoas de outras regiões do país e até de outras nacionalidades, produtoras de diferentes culturas, dotadas de diferentes conhecimentos, e que também são, em muitos casos, pais, mães e avós, com uma rotina exaustiva de cuidados familiares. Há uma densa necessidade do preparo docente para alcançar uma educação motivadora, abrangente e sensível, por termos salas tão diversas.

Um outro dado que também nos chama atenção, é a incompletude dos componentes curriculares que analisamos nos currículos. Há municípios que não incluem, em seus documentos, os componentes Educação Física e Artes, não corroborando com o que cita as DCNs para a EJA, que dizem: “estes componentes curriculares são constituintes da proposta pedagógica de oferta obrigatória e frequência facultativa” (Brasil, 2000, p. 63), negando aos seus alunos o direito subjetivo ao componente curricular e a possibilidade de realizar aulas tão prazerosas que ressaltam e estimulam a sua autoestima, como destaca o documento.

Em nossos estudos e formação no Prodocência EJA e currículo, percebemos ser fundamental que o currículo garanta a formação docente como meio de cumprir a lei estabelecida, e assegurar a qualidade de ensino aos educandos, assim como garantir a continuidade do plano de carreira do profissional. Também entendemos que o direito subjetivo não pode ser negado, como salientamos sobre o componente curricular.

É dessa maneira que reiteramos a importância de estarmos constantemente fazendo a leitura e estudos dos documentos oficiais para a EJA, que garantam e ressaltem os direitos dessa modalidade, para que possamos despertar futuramente nos estudantes uma visão crítica, que aguace o olhar para lutar pelos seus direitos, em meio à sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Prodocência EJA e currículo⁹, enquanto um projeto de incentivo, nesse grupo com ênfase nas práticas de pesquisa, tem contribuído para as áreas de currículo e EJA, a medida que

⁹ Nome simplificado de “Currículo da/na Educação de Jovens e Adultos: investigação sobre as propostas para a alfabetização nos municípios do Rio de Janeiro” para as redes sociais e comunicação descomplicada em apresentações e conteúdos digitais pelo Instagram @prodocenciaejauerj

se debruça em destrinchar o panorama da curricularização para a alfabetização na modalidade, dedicando-se às produções científicas para o campo e a mobilizações coletivas e de partilhas entre os pares na construção de um EJAverso em sua territorialidade, potencializando a formação específica para EJA dos estudantes envolvidos direta e indiretamente com este projeto, bem como para a coordenadora. O movimento do EJAverso vem sendo construído como um lugar de luta, partilha e resistência às demandas neoliberais e no alargamento do lugar da modalidade nas disposições e iniciativas de ensino, pesquisa e extensão tecidas no diálogo triangular entre universidade, escola e comunidade. O que se pode afirmar é que este programa não se trata somente de um projeto de incentivo à docência, mas de uma modalidade inaugural e potente de iniciação à pesquisa desenvolvida e mantida pela UERJ, mobilizando a formação de professores pesquisadores em relação dialógica entre os pares, produzindo um material de considerável aplicabilidade pedagógica para graduação, sendo produzido por graduandos, sobre o currículo proposto para a EJA e outros atravessamentos da modalidade. O Prodocência é potência formativa de professores pesquisadores na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, ago. 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/> Acesso em 27 ago. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n. 9394/96**. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. *Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: CNE: MEC, mai. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 01/2021 de 25 de maio de 2021**. *Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância*. Brasília: CNE: MEC, mai. 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDmPxd4sG/?format=pdf> Acesso em 27 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO; Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo. Cortez. 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SERRA, Enio. Currículo e docência na Educação de Jovens e Adultos. *In*: SERRA, Enio; MOURA, Ana Paula Abreu. **Educação de Jovens e Adultos em debate**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na Sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SPALA, Fátima T.; MACHADO, Maria Letícia C. A.; LOPES, Paula da S. V. C. Relações entre componentes curriculares e modos autorais de ensinar na alfabetização. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, maio/ago, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/15540> Acesso em 14 set. 2023.