

REGISTROS E MEMÓRIAS DA EJA NA E. M. RACHEL MÄDER GONÇALVES E O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE DOCENTE (2008-2023): CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS E CULTURAIS

Leandro Antonio de Souza¹

Desiré Luciane Dominschek²

RESUMO

A pesquisa consiste em contextualizar o que é a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), quais são as demandas para o público e o que o profissional da educação deve atentar-se ao iniciar o trabalho pedagógico na modalidade. Além disso, a pesquisa agrega uma breve análise aos currículos dos cursos de formação de professores e a fragilidade dessa formação quando se trata da EJA. A segunda parte apresenta um breve histórico da E. M. Rachel Mäder e apresenta o desenvolvimento da EJA dentro da instituição, desde sua criação e alguns programas e projetos integrada à modalidade. Ainda enquanto documentação histórica, o terceiro momento da pesquisa tem como proposta principal divulgar os dados coletados a partir de uma entrevista com duas professoras da educação básica, com o intuito de conhecer seu trabalho, em saber qual o impacto social que a EJA exerce sobre os estudantes e a influência da escola enquanto espaço social comum entre docentes e discentes. Como resultado dessa pesquisa, foi possível compreender que o espaço escolar é mais do que um ambiente em que o conhecimento é sistematizado e transmitido. A escola, o grupo dos estudantes e sua relação com os docentes permite que estas pessoas criem uma identidade enquanto sujeitos históricos e culturais no mundo. Contudo, existem precarizações para os alunos prosseguirem na educação básica e a modalidade carece de políticas públicas para melhor oferta da educação na realidade local.

Palavras-chave: EJA, PIBID, Residência Pedagógica, Formação docente.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem origem no grupo de trabalho “História das Instituições Escolares”, realizado no Programa de Residência Pedagógica (RP), do Centro Universitário UNINTER. Portanto, para a realização das atividades, conto com o apoio financeiro da bolsa ofertada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), referente aos trabalhos realizados dentro do programa. Além disso, para a realização deste estudo, contamos com a aprovação no comitê de ética, de número 46094021.0.0000.5573, para realizar entrevistas com professoras da educação básica e estudo dos documentos contidos no acervo da Escola Municipal Rachel Mäder Gonçalves. Sendo assim, apresento o tema principal dessa pesquisa, o estudo sobre o histórico da modalidade Educação de Jovens e

¹Estudante do curso de Pedagogia (UNINTER). E-mail: souzaleandroantonio@outlook.com

²Dr.^a em educação (UNICAMP/UNINTER) – orientadora. E-mail: desire.d@uninter.com.

Adultos (EJA) na E. M. Rachel Mäder e a contribuição da EJA para a comunidade do bairro Uberaba, em Curitiba (PR), como também para o desenvolvimento no âmbito profissional docente para profissionais formados e aos que estão em formação inicial (estudantes de licenciaturas).

A justificativa do trato com o tema tem origem nas problemáticas que perpassam a EJA e as precarizações que atingem a educação em relação com a modalidade. Entendo que é necessário valorizar os diversos impactos que a EJA exerce em nossa sociedade, para além do retorno econômico na formação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho. A preocupação está também em enaltecer o fato da educação ser um direito subjetivo de cada cidadão, a EJA representa uma preocupação com a justiça social em tudo que a educação pode ofertar: socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade na ciência, cultura, arte e a união de uma comunidade. Impactos que integram todos os trabalhadores da educação e que exercem influência na sua formação pessoal e profissional. Logo, teremos a contextualização geral sobre: a) o que é a EJA enquanto modalidade; b) conceitos elucidados por Miguel Arroyo (2017, 2019) sobre o trabalho ético e pressupostos necessários para o trabalho e capacitação docente para a EJA; c) a partir dos estudos de Gatti (2010) algumas problemáticas na formação docente para a educação básica (com ênfase na EJA); d) mencionar algumas possibilidades para a capacitação de futuros professores através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e RP; e) apresentar os percursos históricos envolvendo programas e atividades na EJA dentro da E.M. Rachel Mäder.

Para tanto, a pesquisa, que faz uso do materialismo histórico dialético como base, é bibliográfica e documental com abordagem qualitativa, valendo-se de análise e uso de dados obtidos em uma entrevista estruturada (Severino, 2016). Como instrumento de pesquisa nas entrevistas, fiz uso do gravador disponibilizado em meu celular, além da ferramenta *Google Colaboratory* para a transcrição da gravação e, após a revisão textual, utilizar como dados para a pesquisa. Foram entrevistadas as duas únicas professoras da escola Rachel Mäder que trabalham na regência de turmas de EJA nas fases 1 e 2³ ofertadas na instituição. Foi mantido o anonimado das profissionais, logo, estão nomeadas como “Professora 1” (da primeira fase) e “Professora 2” (da segunda fase). Os questionamentos realizados tiveram a intenção de coletar informações pontuais da realidade do espaço desta escola em específico, mas que contribuíssem para o entendimento de como se dão as relações dentro da instituição ao

³A fase 1 corresponde ao ciclo de alfabetização da EJA no município (1º. e 2º. anos), enquanto a fase 2 é referente aos 4º. e 5º. anos.

conhecer: a) como é a relação entre os estudantes da EJA com as professoras; b) como é a relação entre os próprios alunos; c) qual o vínculo dos estudantes com a escola; d) como os discentes da EJA percebem a presença de estudantes de licenciatura os acompanhando nas aulas pelo PIBID e Residência Pedagógica.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das modalidades de oferta da educação básica prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9394/1996, que busca efetivar o direito à educação como direito público subjetivo para as pessoas que, por múltiplas motivações, tiveram seu direito cerceado na idade escolar obrigatória (a partir dos 4 até os 17 anos). Deste modo, “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996, seç. V, art. 37). Sendo assim, é reconhecido que a EJA possui especificidades relevantes o suficiente para ser considerada uma modalidade própria, diferenciando-se pelo seu público e currículo se comparado com as necessidades das crianças e adolescentes da educação regular. Essas diferenciações partem desde as vivências perpassadas por esses jovens e adultos até seu regresso à educação básica, que já são marcadas pela exclusão e negação do seu direito à educação na idade regular, mas também por diversos itinerários que variam em cada realidade particular. Assim como elucida Arroyo (2017), a escola para o público da EJA é, muitas vezes, apenas um dos espaços sociais frequentados ao longo do dia, apenas uma das atividades executadas ao longo de um cansativo dia do qual já foi marcado por uma jornada de trabalho doméstico, informal ou de venda da sua mão de obra.

Portanto, não é apenas uma estratégia didática por parte do docente proporcionar que cada necessidade seja respeitada e considerada no processo de ensino-aprendizagem. A LDBEN prevê como obrigação a garantia da execução das ações de inclusão social visando o acesso, permanência e qualidade da oferta da educação para o estudante. No documento, é determinado que “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” (Brasil, 1996, seç. V, art. 37, paragrafo I) e “o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (Brasil, 1996, seç. V, art. 37, paragrafo II).

Partindo dessas considerações éticas e legais, entende-se que para proporcionar com qualidade a oferta da EJA, é necessário que se eliminem ou suavizem as situações que levaram esses jovens e adultos a abandonar seus estudos em momentos anteriores. Logo, essas necessidades variam bastante, mas podem-se destacar algumas ações que podem ser aplicadas para que facilite o acesso, permanência e qualidade do ensino, por exemplo: o estudante ter acesso à uma escola próxima de casa ou do trabalho; horários de oferta flexíveis e compatíveis com a rotina da comunidade; estrutura adequada para o trabalho docente e recebimento dos estudantes; e a equipe pedagógica e docente ter clareza e intencionalidade na sua prática com a EJA.

2 FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E EJA

O ambiente escolar deve ser significativo para os estudantes, ser diferente do que em outro momento em que teve esvaziado seu sentido para cada um e cada uma que abandonou seus estudos. Nesse sentido, destacando as contribuições de Arroyo (2019) acerca do que é necessário para um trabalho educativo ético, em trago o recorte do contexto da EJA, o autor destaca que é preciso que o professor possa: a) analisar a retórica desumanizante que invalidam e excluem as culturas, vivências e saberes populares; b) entender qual e o que é a abordagem contrahegemônica que resiste aos apagamentos históricos citados no exemplo anterior, a retórica que busca valorizar as múltiplas identidades coletivas; c) compreender quais são os posicionamentos das instituições públicas, do Estado como um todo, acerca das disputas entre as pautas do *status quo* e das resistências que buscam afirmação social para grupos e indivíduos silenciados ao longo da história.

Contudo, o que é observado a partir da pesquisa de Gatti (2010), estudo que analisou os currículos dos cursos de licenciaturas pelo Brasil, demonstra uma realidade desanimadora relacionado à formação docente e a capacitação teórica e prática destes professores em formação para as especificidades da EJA. Segundo a tabela elaborada por Gatti (2010) em sua pesquisa, apenas 46 horas (1,6% da carga-horária) são destinadas às disciplinas do curso de Pedagogia são referente à EJA. Além disso, agora referente à prática que deveria ser proporcionada pelos estágios obrigatórios, é constatada uma problemática que impacta não apenas a aquisição de experiências na EJA, mas para as diversas áreas que o estudante esta sendo habilitado: o tempo, qualidade e direcionamento dos estágios obrigatórios.

A proposta dos estágios supervisionados estarem na grade curricular dos cursos é, justamente, proporcionar que o acadêmico seja exposto à realidade de sua profissão, dar

materialidade para sua formação, oportunizar a aplicação dos conceitos teóricos estudados e, como consequência, prover o futuro profissional com a segurança em prepará-lo para quando for iniciar seu trabalho como profissional. Porém, a realidade acerca dos estágios supervisionados no curso de Pedagogia não permite assegurar que todas as vivências estão sendo proporcionados aos estudantes do curso em sua totalidade, quiçá no preparo inicial para a docência na EJA. De acordo com Gatti (2010, p. 1371)

Não obstante, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas. Sobre a validade ou validação desses estágios, também não se encontrou nenhuma referência.

Agora, no que diz respeito à formação de docentes nos cursos de Letras, Matemática e Ciências Biológicas, presente na pesquisa de Gatti (2010), das grades curriculares analisadas, a carga-horária obrigatória relacionada à EJA nos cursos de Letras e Ciências Biológicas compreendem, ambos, 0 horas e 0% do currículo. Enquanto a carga-horária do curso de licenciatura em Matemática corresponde a 40 horas do currículo. Diante deste contexto, de acordo com Souza, Cardoso e Dominschek (2022), como resposta às fragilidades na formação inicial docente, no ano de 2007, houve um progresso na qualificação docente com a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Além do PIBID, em 2018, outro marco na formação docente surgiu a partir da elaboração do Programa de Residência Pedagógica – RP, ambos os programas são financiados pela CAPES e têm o objetivo de qualificar a formação inicial docente ao promover a integração dos estudantes das instituições de ensino superior (IES) na educação básica (EB), que possuem três atividades principais: a) prática nas escolas; b) reuniões formativas (leitura e reflexão sobre a prática nas escolas); c) participação em eventos científicos, como ouvintes e autores.

3 HISTÓRICO DA EJA NA ESCOLA MUNICIPAL RACHEL MÄDER GONÇALVES

A Escola Municipal Rachel Mäder Gonçalves é uma escola localizada na cidade de Curitiba (Paraná), no bairro Uberaba, atendida pelo Núcleo Regional do Cajuru. De acordo com os documentos analisados, a escola foi inaugurada em dezembro de 2004, iniciando suas atividades no ano letivo de 2005. Atualmente, os turnos de funcionamento da escola são: matutino, vespertino e noturno, atendendo a educação regular (com algumas turmas da educação em tempo integral), modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e projetos

voltados para a comunidade. Apesar da escola funcionar desde 2005, foi no ano de 2008 que a escola teve regulamentada as turmas destinadas à EJA, a partir da autorização do Parecer de Verificação n.º 248 (Curitiba, 2008a) e da Resolução n.º 167 (Curitiba, 2008b). Sendo assim, a partir do ano letivo de 2009, a escola prossegue com as atividades com as turmas de EJA e seus projetos anexados até o presente momento (agosto de 2023).

As informações preservadas nos documentos da E. M. Rachel Mäder Gonçalves indicam que a primeira turma de ensino fundamental I (anos iniciais) foi composta, inicialmente, por 26 estudantes. Essa foi a primeira e única turma que participou do processo de implementação na modalidade na escola, em 2008. Atualmente, a instituição conta com duas turmas do ensino fundamental I, divididas em dois grupos: ciclo 1 (alfabetização, equivalente aos anos: primeiro, segundo e terceiro) e ciclo 2 (quarto e quinto anos). Quando questionado às professoras sobre a quantidade de alunos, as respostas foram as seguintes:

- Professora 1: “iniciamos com 12, agora estamos com 10 [estudantes]”;
- Professora 2: “então, são 22 matriculados. Hoje estão 12 estão frequentando”.

Retomando momentos da organização da disposição da EJA na instituição, houve um período de integração entre a prefeitura de Curitiba e o Governo Federal em que algumas escolas receberam o programa ProJovem Urbano para a conclusão do ensino fundamental até o 9º. ano,⁴ incluindo a E. M. Rachel Mäder (Site da Prefeitura de Curitiba, 2013). Essa integração aproximou o acesso aos anos finais do fundamental para toda a comunidade por estar mais próximo e também por contar com uma estrutura inclusiva para mães que não podiam deixar seus filhos para estudar, assim como citado na divulgação contida na página da Prefeitura de Curitiba (2022, grifo meu) sobre as estratégias de funcionamento:

Outra ação implantada para ampliar o número de participantes será o acolhimento de filhos de estudantes, com até 8 anos de idade. **Educadores cuidarão das crianças em uma sala próxima ao local de estudo dos pais.** O cuidado com os meninos e meninas permitirá a permanência nas aulas de jovens que deixam de frequentar os estudos por não terem com quem deixar os filhos.

Porém, o programa foi descontinuado na instituição e reduzida a sua oferta em Curitiba apenas para duas escolas ao todo e em bairros distantes da comunidade do bairro Uberaba. Seguindo o mesmo destino do ProJovem Urbano, a escola também recebeu o projeto Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos (CEREJA) entre 2013 e 2016, continha o mesmo

⁴Na cidade de Curitiba, as escolas municipais atendem, salvo poucas exceções, apenas a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental (1º. ao 5º. ano). O estado do Paraná assume a partir do 6º. ao 9º. ano e os três anos do ensino médio.

intuito de fomentar a conclusão do ensino fundamental dos anos finais e qualificação profissional (Site Prêmio Gestor Público Paraná, 2016), mas que foi descontinuado. Ambos os projetos, com ênfase na qualificação profissional e, principalmente, a continuidade nos estudos na educação básica do 6º. ao 9º. ano dentro da escola Rachel Mäder foi fundamental para democratizar o acesso à educação para a comunidade por conta da proximidade e do sentimento da não rompimento de vínculo com a escola, sendo esse motivo o principal motivo que levam os alunos da EJA a não realizar o exame de reclassificação e seguir para os anos finais do fundamental, por consequência, em um colégio estadual. Assim como afirma a Professora 2 quando questionada sobre a recusa de seus alunos (desde 2018) a prosseguir nos estudos:

- Professora 2: Eles são bem acolhidos aqui na escola e eles têm medo de fazer o tal do teste de equivalência e daí eles não querem sair daqui. **Muitos fizeram e se arrependeram, queriam voltar, só que não podem voltar.** Eles têm que ir para a escola do estado, fazer o sexto ano, até o ensino médio. [...] Então eles se sentem acolhidos, **eles se sentem seguros e eles não sabem como que vai ser na minha escola do estado.** Então muitos têm medo, então é por isso que eles vão ficando”.

Que prossegue,

- Professora 2: “Então, teve uns anos atrás salas aqui que eram do estado [referência ao ProJovem Urbano e CEREJA]. [...] Olha, é difícil eles quererem coisa nova, eles até nos passeios que a gente oferece, alguns são muito resistentes a ir em passeios. Então imagina uma coisa nova, uma escola. **Eu tento em sala de aula, que nem alguns eu sei que tem a capacidade, mas não querem**”.

Nesse momento as professoras 1 e 2 dialogam sobre o impacto que tiveram a descontinuidade do programa e do projeto na escola:

- Professora 1: “Eu acho a mesma coisa também que a Professora 2. Eu acho que como a Professora 2 já mencionou, teve o CEREJA, né? Era bom, mas foi cortado, então seria bom que voltasse”.
- Professora 2: “Sim, sim, se fosse aqui seria perfeito, né? Mas fora eles não vão aceitar. Como é que eu vou para o Santa Rosa?”
- Professora 1: “Eu tenho que atravessar a BR, eu tenho que atravessar a linha do trem para ir no outro Aníbal Cury”.
- Professora 2: “A distância, a loucura”.
- Professora 1: “Se houvesse um colégio estadual mais próximo aqui, acho que sim, poderia ser, na comunidade”.

Essas memórias e considerações são uma parcela do histórico dos momentos da EJA e seus programas que em algum momento foram contemplados na E. M. Rachel Mäder e que impactam diretamente não apenas a instituição, mas a comunidade e os trabalhadores da educação atuantes nessa constituição histórica.

4 OS IMPACTOS CULTURAIS E FORMATIVOS DA EJA PARA A COMUNIDADE E NA CONSTITUIÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

O espaço escolar, independente da modalidade e etapa, é um espaço de socialização humana e que propicia trocas e vínculos que vão para além de uma das funções sociais da escola⁵. Do ponto de vista dos estudantes, como consequência desse processo de interação dentro da comunidade escolar, o impacto que essa socialização promove pode representar o início da vida social das crianças e adolescentes, mas também um pilar para a vida de muitos adultos que frequentam esse espaço. Além disso, considerando que o ofício docente se faz na prática, no encontro com a realidade escolar guiado pela teoria estudada ao longo de sua formação, é possível assumir que, para o professor, a escola é também um espaço de formação permanente que agrega experiência e moldam sua identidade profissional. De mesmo modo, para o o profissional ainda em formação, a inserção com a realidade escolar pode potencializar com elementos concretos a construção desta personalidade docente ainda na formação inicial. Logo, surgem algumas questões pertinentes, qual a importância da escola para os estudantes da EJA? Como essa modalidade impacta da personalidade docente? Quando questionadas sobre a socialização dos estudantes em sala de aula, como as turmas se relacionam, as percepções foram:

- Professora 1: “Então, entre eles já é um pouquinho há algumas divergências entre alguns, às vezes tem atritos, às vezes um fala alguma coisa que o outro não gosta, mas acabam também superando e passando por cima, mas tem dias que é complicado. Tem que mediar, tem que dar uma mediação no conflito ali”.
- Professora 2: Ali na minha sala é uma socialização boa entre eles. Lógico que um fala do outro, né? [...] Na verdade, são que nem crianças. Crianças do ensino fundamental. Tem a fofoca, tem as desavenças, tem. Em todo lugar tem. Mas ela é uma turma unida, né? Então às vezes está muito frio. Tem uma aluna que traz uma garrafa de chá, traz um bolinho, ou traz uma pipoca. Eu também trago um café, fiz um bolinho, trago. Então é uma família ali dentro”.

⁵Difundir democraticamente o conhecimento historicamente produzido pela humanidade de forma intencional e sistematizada por meio de currículos e atividades programáticas.

Além disso, também foi mencionado o fato de que muitos os estudantes vão pela socialização que o ambiente escolar promove, nas palavras das professoras:

- Professora 1: “Eu acho que a interação é o foco deles, mas alguns têm se superado na aprendizagem. A gente tem visto que eles não conheciam nem as letras e agora já estão caminhando para a alfabetização. É precisamente a turma que estão nesse processo, então é interessante ver”.
- Professora 2: “Muitos ali moram sozinhos. E eles falam assim, professora, ficar em casa sozinho vendo novela não é legal. Então muitos, às vezes, não vêm para aprender, vêm para se socializar, fazer novos amigos, fazer amizades. E é o que acontece. Então ali tem várias, tem pessoas que trabalham. Uma é costureira, a outra é massoterapeuta, a outra trabalha em casa, é diarista. E assim eles vão. [...] A poupança deles também, né? Por passeio já começaram a pagar. A gente já fez o depósito semana passada”.

Sobre a poupança, perguntei se pertence às duas turmas:

- Professora 2: “Duas turmas, duas juntas. Sempre a gente trabalha tudo às duas turmas. Vai fazer mal a educação física? Às duas turmas. Vai fazer um trabalho, tudo no coletivo”.

Mais adiante, a Professora 2 comenta sobre as atividades fora da escola e que eles puderam realizar graças sua organização interna enquanto grupo:

- Professora 2: “Ano passado, levamos ao McDonald's, porque teve gente que nunca comeu um sanduíche ou *cheese salad*. Então vamos ao shopping, conseguir *tickets* com um preço bem mais barato. Fui falar com o gerente do McDonald's e todo mundo foi no McDonald's. Então a gente corre atrás, a gente trabalha, a gente leva eles para passear. E é isso que eles querem. Eles querem passear, eles querem esse momento. Coisas que muitos não têm com a família. Coisas que tem, eles têm uns que mamam sozinhos. E aqui eles se sentem seguros”.

Quando questionadas sobre a relação das professoras 1 e 2 com os alunos, as respostas foram:

- Professora 1: “Olha, uma relação de amizade, de respeito, eles têm bastante respeito por nós professores, eles têm vontade de aprender, então isso é amizade, posso dizer isso, e eles têm vontade de aprender, nós estamos aqui para ensinar”.
- Professora 2: “Então, a maioria dos alunos estão comigo desde 2018, mas já começaram antes. E quando eu entrei, eu tinha assim um pouco de receio, um pouco de medo. Como que eu vou dar aula para idosos? Qual que vai ser o meu jeito de agir em sala de aula? O que que eu vou fazer em sala de aula? [...] E no fim, eu entrei desde 2018 e ainda como a maioria são os mesmos, né? E é uma interação, é uma família na sala de aula”.

Sobre as mudanças de percepção na educação e o impacto profissional após iniciarem o trabalho na EJA, considerando que ambas as professoras relataram ter iniciado as atividades após muitos anos de docência fora da modalidade:

- Professora 1: “Olha, eu acho que resiliência de entender mais o idoso, entender também as pessoas com atividades especiais que nós temos também na sala, inclusão. Então, acho que é isso, empatia pelo outro. Acho que foi isso”.
- Professora 2: “Olha, muita coisa mudou. A questão de ver muitas coisas com outros olhos. Que nem a discriminação pelo idoso. Porque fala muito por aí, discriminação em ônibus, discriminação em mercado, discriminação em tudo que fazem. [...] E a gente fez uma noite da pizza. Sabe o que é um ‘senhorzinho’ chegar e falar, professora, a minha garganta chega a ficar seca de vontade de comer uma pizza. Nunca andei de trem. Nunca fui ao cinema. Então são coisas que a gente aqui batalha na escola, fazendo rifa, fazendo bazar, juntando dinheiro para proporcionar esses momentos com os estudantes da EJA. Que nem cinema, levamos a Cinemateca”.

Como questão final, o questionamento foi direcionado à intervenção dos estudantes das licenciaturas em seus trabalhos dentro dos programas PIBID e Residência Pedagógica:

- Professora 1: “Eles gostam bastante da ajuda de vocês. Quando vocês estão lá, a última acadêmica que veio, ela fez um jogo de matemática. Elas amaram, amaram o jogo de matemática. Então, tem uma resposta muito boa. Então, podem vir sempre”.
- Professora 2: “Eles adoram. Toda visita que entram na minha sala, eles querem tratar bem. Eu vi que você ganhou até um lanchinho (risos). E eles lembram, a professora, elas não querem um lanchinho, a professora, principalmente o senhor Antônio. [...] Depois que vocês vão embora, daí no dia seguinte, nossa, que bacana, eles vão vir, não vão vir. Quando que vão vir, por que me ajudou, por que aquilo ou aquele outro. Então eles gostam. Eles gostam de receber visita na sala”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que este trabalho é um recorte do que vêm sendo estudado ao desenrolar das atividades dentro do RP UNINTER, além de que é uma pesquisa que se encontra em andamento, foi possível compreender nas dimensões epistemológicas, históricas e legais que, como primeira colocação, o educador designado para o trabalho com a EJA deve ser um profissional com características (das quais são adquiridas ao decorrer do desenvolvimento profissional) que valorizem o diálogo, sensibilidade e domínio das ciências necessárias para o trabalho pedagógico. Não apenas isso, mas é preciso que seu entendimento cultural e histórico sejam intrínsecos em sua atividade docente, pois, por se tratar de um grupo de discentes negados de seu direito à educação, portanto, já marginalizados e excluídos em certa medida, o

professor da EJA não pode cometer o erro de reforçar essa violência já presente na vida de cada estudante dessa modalidade. Logo, destaco que, ao decorrer das entrevistas, foi possível apreender a dimensão do impacto social que a escola proporciona para os jovens e adultos que buscam a EJA não apenas para a aprendizagem prevista nos currículos, mas enriquece suas relações sociais através das amizades e projetos realizados em grupo. Além do mais, o acesso à cultura e tecnologia que as atividades escolares proporcionaram são, infelizmente, a única oportunidade que muitos alunos têm de sentirem-se pertencentes à sociedade nos diversos espaços e práticas (seja uma aula de campo que envolva uma viagem, ida ao cinema ou restaurantes que seriam inviáveis sem a contribuição do grupo). Ou seja, a EJA proporciona uma unicidade para a classe trabalhadora fragilizada em múltiplas dimensões, classe da qual não apenas os alunos pertencem, mas também os trabalhadores da educação que, embora tenham escolaridade em nível superior, seguem em constante formação ao confrontar diversas realidades e internalizar as necessidades de cada estudante que compõem a comunidade escolar.

Não obstante, é observado que foram descontinuados alguns programas que já contribuíram com o acesso da comunidade para prosseguir com os estudos para a conclusão da educação básica. Essas políticas de fragilização da EJA ocorrem há alguns anos. Sendo assim, o referido contexto manifesta as intencionalidades dos governos municipal e estadual em eximirem-se de suas obrigações ao reduzir a disponibilidade de escolas para a modalidade e dificultar o acesso e permanência dos alunos dentro da educação básica. Cenário que deve ser denunciado e lembrado nas discussões no campo da educação. Além disso, a partir das impressões das professoras da educação básica e dos estudantes da EJA, a formação inicial docente fomentada pelos programas PIBID e RP trouxe uma dinâmica extra para o decorrer das aulas. As intervenções dos professores em formação tem o potencial de beneficiá-los ao proporcionar essa vivência na prática (que difere de forma que os estágios são encaminhados, ainda mais na modalidade EJA), mas além disso, também ocasiona em um retorno favorável para a própria instituição da educação básica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite: do trabalho para a eja: itinerários pelo direito a uma vida justa.** 1 ed. Editora Vozes. Petrópolis: 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. 1 ed. Editora Vozes. Petrópolis: 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. n.º 9.394/1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 ago. 2023.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação: Coordenadoria Técnica – Estrutura e Funcionamento de Ensino. **Parecer de Verificação n.º. 248/08**. Protocolo 01-076619/2008.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução n.º. 167/2008**. Publicado em 29 jan. 2009.

GATTI, Bernadette. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Campinas: out.-dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho científico**. 24 ed. rev. Editora Cortez. São Paulo: 2016.

SITE DA PREFEITURA DE CURITIBA. **Ações do ProJovem serão ampliadas**, 2013.

Disponível em: <https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/acoes-do-projovem-serao-ampliadas/28687>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SITE PRÊMIO GESTOR PÚBLICO PARANÁ. **PROJETO CEREJA – CENTRO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PORQUE SER EJA É UM DIREITO**, 2016. Disponível em: https://pgp-pr.org.br/old/projeto_page/713/projeto-cereja-%E2%80%93-centro-regional-de-educacao-de-jovens-e-adultos-%E2%80%93-porque-ser-eja-e-um-direito. Acesso em: 27 ago. 2023.

SOUZA, Leandro Antonio de; CARDOSO, Milene; DOMINSCHEK, Desiré Luciane. *In*: Congresso Internacional Movimentos Docentes, 4 v. 2022, on-line, **Anais** [...]. V&V Editora. Diadema: 2022, p. 1566-1573. Disponível em: <https://ebook.vveditora.com/anaiscmd2022>. Acesso em: 27 ago. 2023.