The background features a textured, painterly illustration. On the right, a hand is shown in a light blue-green hue, with fingers slightly spread. On the left, a hand is depicted in a darker, brownish tone, holding a book. The book's cover is dark with some text and a small image. The overall style is expressive and somewhat abstract, with visible brushstrokes and a mix of colors including blues, greens, browns, and reds.

Luiz Carlos Carvalho Siqueira
Cicera Nunes
Eliacy dos Santos Saboya Nobre

CADERNO DE FORMAÇÃO

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Produto Educacional vinculado à dissertação *Interseccionalidades nas Histórias de Vida de estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Cariri cearense.*

Crato/2020



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - MPEDU

Luiz Carlos Carvalho Siqueira
Cicera Nunes
Eliacy dos Santos Saboya Nobre

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

(Caderno de Formação – Ano 1 – Vol. 1. Crato, janeiro de 2020)

Produto Educacional vinculado à dissertação Interseccionalidades nas Histórias de Vida de estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Cariri cearense

1ª edição Crato, janeiro de 2020

Universidade Regional do Cariri – URCA
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PRPGP
Mestrado Profissional em Educação – MPEDU

Organização e Coordenação Editorial

Cicera Nunes, Luiz Carlos Carvalho Siqueira, Eliacy dos Santos Saboya Nobre.

Capa e Ilustrações

Luiz Carlos Carvalho Siqueira

Projeto gráfico e diagramação

Luiz Carlos Carvalho Siqueira

Imagens

© 2021 Todos os direitos reservados, Canva®

Revisão linguística e ortográfica

Adalucami Menezes Pereira

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA
Bibliotecária: Ana Paula Saraiva de Sousa CRB 3/1000

Siqueira, Luiz Carlos Carvalho.

S618n Narrativas autobiográficas e educação de jovens e adultos: (caderno de formação- Ano1-Vol.1.Crato, janeiro de 2020)/ Luiz Carlos Carvalho Siqueira, Cicera Nunes e Eliacy dos Santos Saboya Nobre. – Crato-CE, 2020

54p.; il; Recurso digital.

Produto educacional vinculado à dissertação “Interseccionalidades nas histórias de vida de estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Cariri Cearense”, apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA.

ISBN:

1. Educação de jovens e adultos, 2. Recurso de apoio pedagógico, 3. Narrativas autobiográficas; I. Título, II. Mestrado Profissional de Educação (MPED/URCA)

CDD: 374

Autorizamos, para fins de estudo e de pesquisa, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, em meio convencional ou eletrônico, desde que a fonte seja citada.

APRESENTAÇÃO

Este Caderno de Formação é o Produto Educacional vinculado à dissertação intitulada Interseccionalidades nas Histórias de Vida de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Cariri Cearense. É um trabalho que trata de um recurso teórico-pedagógico acerca do reconhecimento da educação e enfatiza a aprendizagem ao longo da vida. Compartilhamos aqui o desejo de fortalecer ou possibilitar práticas docentes que reconheçam a centralidade das experiências sócio-históricas e culturais nos processos de escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas.

O caderno aqui apresentado é um recurso de apoio pedagógico para o planejamento e a prática docente, bem como explana orientações de estudos acerca dos saberes socioculturais de referências das(os) participantes em contextos de ensino e aprendizagem, que neste material preferimos chamar de Círculos de Cultura. Este termo cunhado pelo patrono da educação brasileira, o professor Paulo Freire (2008), que, ao problematizar a passividade do educando na escolarização tradicional e nas práticas de ensino escolares, reestabelece em todos os instantes da ação educativa uma visão de mudanças e reconstrução da realidade, na medida em que estimula senso crítico, leva à conscientização das desigualdades em suas multidimensionalidades.

Os Círculos buscam (re)criar contextos pedagógicos sob a perspectiva da educação escolar democrática e libertadora, na qual a ação docente recusa a fragmentação dos conhecimentos escolares e da vida social, bem como contrapõem-se à visão elitista de educação e fundamentam-se em uma concepção educativa humanística. Eles têm por base a visão integral do ser humano como produtor e produto das relações sócio-históricas e querem posicionamento crítico sobre as múltiplas vivências em determinado contexto. Além disso, promovem a horizontalidade da relação pedagógica, dos saberes do educador-educando, assim como a valorização das culturas locais, da oralidade (FREIRE, 2015), sendo estes, portanto, princípios indispensáveis que norteiam a proposta e construção do presente Caderno de Formação.

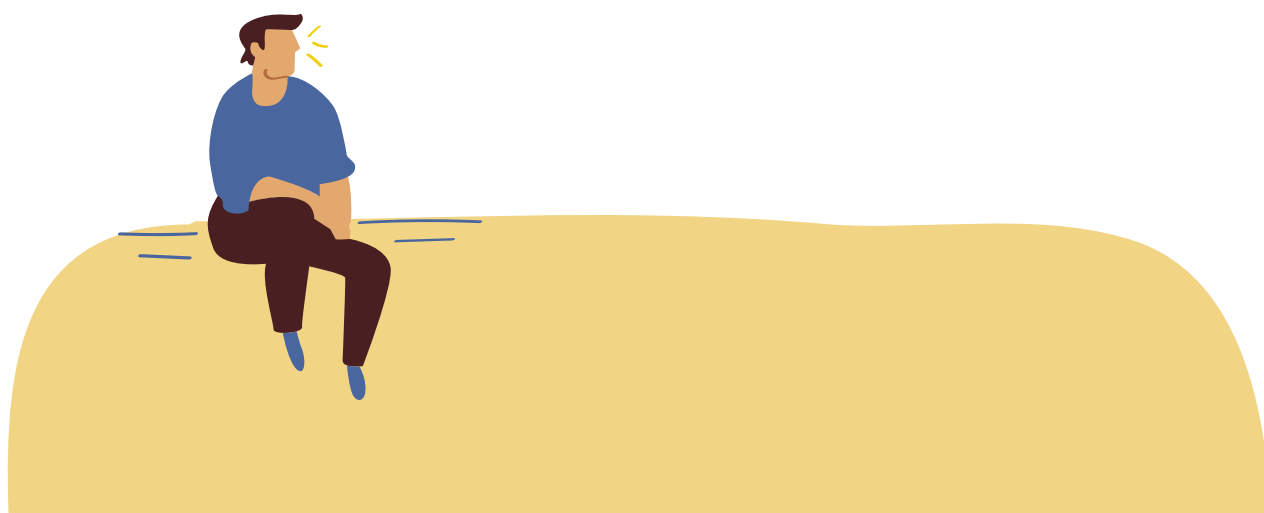
Iniciamos com poesia e música, Entre Mundos. Temos, aqui, A Nossa História Acontecer e Cante Lá, que Eu Canto Cá, sendo, respectivamente, a primeira uma música de Almino Henrique, que ficou conhecida como Hino do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA/Brasil), e a segunda uma poesia de Patativa do Assaré, poeta popular, compositor e cantor cearense. Nas seções seguintes, tecemos alguns apontamentos sobre a complexidade da educação de pessoas jovens, adultas, idosas e história de vida.

Finalizamos este caderno com uma seção que versa sobre a estrutura e organização dos Círculos de Cultura, na produção de narrativas (auto)biográficas, por meio de métodos como Brasão e Linha da Vida, assim como dos roteiros de registros e reflexões. Tais aspectos reforçam aquilo que Boaventura de Sousa Santos (1986) ressalta sobre as trajetórias de vida pessoais e coletivas, ao dizer que elas são “[...] a prova íntima do nosso conhecimento, sem a qual nossos trabalhos se constituiriam em um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio”. (SOUSA SANTOS, 1986, p. 20).

As atividades aqui propostas podem ser realizadas por diferentes condutores, tais como, professores, educadores, facilitadores, mediadores, seja nos ambientes escolares ou espaços mais amplos de relações socioeducativas, ou em movimentos sociais emancipadores. De todo modo, requerem das pessoas responsáveis pela realização: organização participativa, planejamento inclusivo, estudos críticos, reconhecimento prévio dos espaços de sua realização e das(os) interlocutoras(es). Isso porque durante as rodas de troca de saberes, ou oficinas temáticas, será exigido da pessoa condutora um posicionamento ético e reflexivo sobre todo o processo formativo, inclusive, este se iniciará na adesão da participação, na produção das narrativas e verbalização das histórias de vida individuais e coletivas das(os) participantes.

Respeito pelas(os) participantes(es) e escuta atenta são essenciais para realização dos Círculos de Cultura em Narrativas Autobiográficas e Educação de Jovens e Adultos, pois muito provavelmente serão trazidas à tona questões sobre: agravamento das desigualdades; injustiças e exclusões sociais, econômicas, culturais e históricas; (des)politização da sociedade; valores humanos; e o lugar/papel da escola frente a todas essas questões. Por isso, a relevância de propor e elaborar este caderno de formação, para que, assim, possamos seguir juntos (re)conhecendo, desvelando, anunciando uma ciência e uma educação em favor da vida, da emancipação humana.

Forte abraço e boa leitura.



Sumário

1 ENTRE MUNDOS: A NOSSA HISTÓRIA ACONTECER & CANTE LÁ, QUE EU CANTO CÁ	6
2 A MULTIDIMENSIONALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	10
2.1 Escolarização básica de Jovens e Adultos	11
3 DO VIVIDO AO VIVENDO: O LUGAR DAS HISTÓRIAS DE VIDA EM FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	22
3.1 História de Vida em Formação (HVF)	24
3.2 Brasão e Linha da Vida	25
4.1 O desvelar do brasão: narrando nossa história de vida.	29
4 CONFECCIONANDO SEU BRASÃO	30
4.1 O desvelar do brasão: narrando nossa história de vida.	32
5 CONSTRUINDO SUAS LINHAS DA VIDA	42
REFERÊNCIAS	51

1 ENTRE MUNDOS: A NOSSA HISTÓRIA ACONTECER & CANTE LÁ, QUE EU CANTO CÁ

Esta seção objetiva tecer considerações introdutórias sobre a arte como elemento indissociável da vida humana e das relações sociais, pois emerge do nosso olhar sobre diferentes momentos e espaços de construção da pesquisa de mestrado, e ainda de releituras dos registros das observações de campo nos diários de campo da investigação que deu origem a este Caderno de Formação.

Adicionamos esta seção ao final da elaboração do Caderno, pois sentíamos falta de algo que ultrapassasse a racionalidade técnica-metodológica de uma ciência eurocentrada, engessada. Busca-se, deste modo, humanizar aquilo que se pretende ser emancipatório, ou seja, uma prática docente formativa, educativa, que versa sobre narrativas autobiográficas de jovens, adultos e pessoas idosas, com – e por meio de – duas expressões da arte cotidiana: música e poesia.

Para isso, convém ressaltar dois acontecimentos marcantes que só fizeram sentido quando burilamos os registros da pesquisa e nos atentamos às notas de rodapé do caderno de registro da trajetória da pesquisa, aquelas informações que fazemos, sem sentido imediato e óbvias intencionalidades. São dois casos simples, corriqueiros, que emergem da participação em evento acadêmico, e outro da observação de conversas de estudantes durante a pesquisa de campo. Ambas descritas a seguir.

Era abril de 2019, estávamos em Fortaleza, no I Colóquio de Pesquisadores da EJA do Ceará, entre mesas redondas, apresentação de trabalhos, grupos temáticos de debates, trocas de ideias horizontalizadas entre pesquisadores, professores, estudantes dos diversos níveis educacionais. Estudantes e professores do ensino básico e do ensino superior apresentavam suas trajetórias, concepções e visões sobre a EJA. Em um dos momentos apontados anteriormente – no grupo temático de debate – um jovem levantou o braço e pediu a palavra, logo em seguida, propôs que escutássemos uma canção que era muito importante para ele, estudante recém-egresso da EJA local e que tinha uma profunda relação com o que iríamos conversar naquele momento.

A Nossa História Acontecer

Autor: Almino Henrique (MOVA-Belém)

Vamos ler o mundo
Escrever o mundo
Juntos fazer a nossa história acontecer!
Acontece que o movimento cresce
É um ato plural e coletivo
É a luta de homens e mulheres

Paulo Freire pra sempre estará vivo!

Conquistar o direito da escrita
Da leitura é tornar-se um cidadão
Que transforma, que fala de política
Que critica, que faz revolução.

Naquele momento, ele havia nos ensinado que mais que uma reunião técnica de elaboração de propostas e encaminhamentos, era possível fazê-la de uma forma diferente. Da música à ressignificação das ideias e realidade da Educação de Jovens e Adultos.

Era agosto de 2019, e fazíamos observações sobre o cotidiano do Centro de Educação de Jovens e Adultos, no Cariri cearense. Observávamos as relações entre as(os) estudantes, professoras(es) e demais funcionárias(os). Em um final de tarde de terça-feira, estávamos sentados em um sofá localizado logo na entrada, próximo à sala do gestor e da recepção da escola-campo da pesquisa. Havia cerca de nove estudantes, em diferentes lugares nesse espaço. Enquanto fazíamos registro do que observávamos, duas estudantes sentaram-se ao nosso lado, enquanto aguardavam a recepcionista chamar “o próximo” para pegar o material e seguir para a sala de orientações dos professores.

Segurando o Livro de Patativa do Assaré, recitava a jovem estudante e lia:

[...] Só canta o sertão direito
Com tudo quanto ele tem
Quem sempre correu estreito
Sem proteção de ninguém
Coberto de precisão
Suportando a privação
Com paciência de Jó
Puxando o cabo da inxada
Na quebrada e na chapada
Moiadinho de suó

Amigo, não tenha quêxa
Veja que eu tenho razão
Em lhe dizê que não mêxa
Nas coisa do meu sertão
Pois, se não sabe o colega
De quá manêra se pega
Num ferro pra trabaiaá
Por favô, não mêxa aqui
Que eu também não mêxo aí
Cante lá que eu canto cá

Mas porém, eu não invejo
O grande tesôro seu
Os livro do seu colejo
Onde você aprendeu
Pra gente aqui sê poeta
E fazê rima completa
Não precisa professô
Basta vê no mês de maio
Um poema em cada gaio
E um verso em cada fulô [...]



Interrompeu sua colega abruptamente, como se tivesse achado a parte do livro de Cecilia Meireles (2001, p. 15) que exemplificava algo relacionado às suas conversas sobre a filha adolescente, e recitava sussurrando:

[...] É uma idade ondulante como a água, e que contém em si todas as direções, como o vento. [...] Uma idade que reflete cada circunstância com perturbadoras minúcias, que sente até onde se pode sentir, medita o máximo que é possível meditar, e é capaz de velar os seus cenários profundos com palavras tênues, e gestos leves, por essa necessidade de segredo que cada um de nós leva consigo como uma característica espiritual. Uma idade que ama a aventura, por si mesma, pelos seus riscos e as suas surpresas. Uma idade em que se é livre e se tem pela liberdade um excepcional amor. Em que se para em frente de cada alma para a adivinhar, e saber se vale a pena ter vindo à vida. (MEIRELES, 2001, p. 15).



Foi possível observar situações distintas, contextos diversos e evidências da presença e importância da arte na vida dos estudantes da EJA. O quanto ela aproximava, entrevistava, resignificava suas trajetórias de vidas. Sem arte não há educação, pesquisa, vida.

2 A MULTIDIMENSIONALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nesta seção, procuramos apontar aspectos da multidimensionalidade da escolarização de pessoas jovens e adultas. Ela se constitui como um dos desdobramentos da dissertação intitulada *Interseccionalidades nas Histórias de Vida de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Cariri Cearense*, desenvolvida no Mestrado Profissional de Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA).

Emerge, aqui, um debate acerca da pluralidade de sentidos e diversidade de programas e projetos em Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil contemporâneo; da fragilidade teórica, metodológica e legal da EJA enquanto modalidade de ensino brasileiro e, portanto, acepção do direito à educação; incipiência de estudos teóricos e pedagógicos sobre o ensino e a aprendizagem em Centros de Educação de Jovens e Adultos em âmbitos nacionais e locais. (SIQUEIRA, 2020).

Aqui, buscamos discutir sobre elementos constituidores da EJA, sobretudo, em uma de suas expressões realizada em centros educacionais, ou seja, instituições específicas de escolarização de pessoas jovens e adultas, os Centros de Educação de Jovens e Adultos.

Para isso, dialogamos com Freire (2003), Arroyo (2005), Di Pierro (2005, 2010), Nobre (2015), Gadotti e Romão (2011), Carneiro (2018) no tópico a seguir e intitulado *Escolarização Básica de Jovens e Adultos*. E encerramos este caderno com *Do Vivido ao Vivendo: o lugar das Histórias de Vida em Formação na Educação de Jovens e Adultos*.

**Você conhece ou já ouviu falar algo sobre algum desses autores e autoras?
Que tal registrar brevemente neste espaço o que você sabe sobre eles(as)?**

2.1 Escolarização básica de jovens e adultos.

A História da Educação de Jovens e Adultos evidencia e denuncia a concretude de desigualdades no acesso e permanência na educação escolar brasileira. Enquanto modalidade da educação básica, reconhecida pela Lei nº 9.394 de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a EJA emerge como direito de educação continuada ao longo da vida, conforme consta em seu Art. 37, que diz: “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, 2018, p. 30). Destaca-se, ainda, que os sistemas de ensinos deverão assim fazê-lo, mediante garantia de gratuidade e oportunidades tanto de acesso quanto de permanência, conforme assinalado no Parágrafo 1º deste artigo:

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, 2018, p. 30).

Nas palavras de Di Pierro (2005, p. 20), tal perspectiva significa uma ampliação e superação da “visão compensatória como uma mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência”. Sobre esse aspecto, já dizia Freire (2003, p. 30) o seguinte:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra.



Neste sentido, o autor supracitado assinala: “Se antes raramente os grupos populares eram estimulados a escrever seus textos, agora é fundamental fazê-lo, desde o começo mesmo da alfabetização, para que, na pós-alfabetização, se vá tentando a formação do que poderá vir a ser uma pequena biblioteca popular, com inclusão de páginas escritas pelos próprios educandos”. E é nesse apontamento do encontro consigo que o educando produz sentido para aquilo que ele faz, pensa, sente, reflete e imagina.

Trata-se, no entanto, de uma modalidade que apresenta muitas limitações no processo de institucionalização, bem como de reconhecimento social. Para Di Pierro (2005), algumas das limitações estão circunscritas no campo da formação de educadores e da ampliação de financiamento. A autora acrescenta que além desses dois fatores citados anteriormente, no campo da política educacional, há uma secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos geracionais infanto-juvenis. (DI PIERRO, 2010, p. 940).

Arroyo (2005) acrescenta que a história da EJA é muito mais complexa que a história de outros níveis e modalidades da educação básica. Segundo o autor:

Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. O tema nos remete à memória das últimas quatro décadas e nos chama para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos. Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares. (ARROYO, 2005, p. 221).

Estas prerrogativas conduzem a problemática acerca das desigualdades e discriminações decorrentes das diferenças em uma esfera ainda pouco explorada pela academia, e também pelas políticas públicas na educação brasileira. Sobre essa situação, Souza Santos (2018) aponta ser necessário ressignificar as práticas e instrumentais de apoio docentes da EJA. Ao examinar os livros didáticos da EJA, por

exemplo, o autor constata uma visão depreciativa das imagens de um dos principais grupos mais significativos de estudantes da EJA: a população negra.

Nesse sentido, Silva e Pinheiro (2019, p. 46) indicam que a EJA precisa de atenção, por “[...] se tratar de uma categoria de discentes adultos e que, por isso mesmo, chegam na instituição escolar com uma bagagem social, cultural, linguística e intelectual que não pode ser ignorada. Essa característica coloca alguns temas como pauta fundamental [...]”. Por ser composta por estudantes jovens e adultos, que para além da condição de trabalhadores, carregam em si trajetórias familiares marcadas pelo gênero, e esse aspecto identitário é representado no material didático de forma problemática. Neste sentido, afirmam:

[...] O que percebemos é que as mulheres aparecem nos livros ainda de forma superficial e aleatória, o que pode acarretar uma manutenção do conservadorismo patriarcal e das estruturas de poder machistas tradicionais. [...] Na intenção de identificar as representações de gênero, compreendendo-o na sua interseccionalidade com raça e classe social, em nossa investigação, foi possível perceber que, mesmo com os avanços em legislações, no que se refere ao combate à discriminação de gênero, raça e classe, ainda se mantêm abordagens conservadoras e discriminatórias, mesmo que de forma bastante sutil, o que demonstra a naturalização de desigualdades sociais. As categorias classe social e raça são demasiadamente invisibilizadas nas abordagens e conteúdos trazidos pelos livros, embora saibamos que o currículo envolve escolhas, onde estão presentes relações de poder e visões de mundo específicas que incorporam determinados grupos e excluem outros. (SILVA; PINHEIROS, 2019, p. 56).

Privilegiar as trajetórias de vida dos sujeitos da EJA, assim como os conceitos de educação e formação ao longo da vida atrelados “[...] a uma perspectiva neoliberal pautada na globalização, que visa à formação continuada e permanente dos indivíduos frente ao mundo de trabalho” (SANTOS, Juliana., 2018) são ações que ganham outros contornos, sendo necessário perguntar quem são, onde vivem, em que condições vivem, o que os trazem e motivam a estarem nos espaços escolares – sejam pela primeira vez ou retornando a eles.

Di Pierro, Vóvio e Andrade (UNESCO, 2008) advogam que embora a flexibilidade para ajustar as políticas e os programas aos contextos e à diversidade das populações a serem alfabetizadas – práticas docentes consonantes com o ambiente, a cultura e o modo de organização social, de maneira a satisfazer as necessidades de aprendizagem peculiares a cada grupo ou comunidade – já seja um fato para a educação brasileira, pouco se sabe sobre experiências inovadoras na educação de pessoas jovens e adultas. As autoras apontam:



Em **uma sociedade multicultural como a brasileira**, são muitos os segmentos sociais que reivindicam a consideração de suas especificidades, como as diferentes gerações (jovens e idosos), minorias (populações indígenas e quilombolas, pessoas com necessidades especiais, detentos) ou grupos que, ainda que sejam majoritários, estão sujeitos à discriminação (como as mulheres e os afrodescendentes). [...] O reconhecimento das identidades singulares, a valorização da cultura, a consideração dos interesses e a sensibilidade às necessidades de aprendizagem específicas são também condições para que jovens e afrodescendentes se beneficiem em condições de igualdade das oportunidades de alfabetização. (UNESCO, 2008, p. 121-3).

Para as autoras supracitadas, o fato de 70% das pessoas inscritas no Programa Brasil Alfabetizado se declararem negras ou pardas destaca a dimensão da atenção a ser conferida às relações interétnicas, como também ao ensino da história e cultura afro-brasileiras nos programas de alfabetização de jovens e adultos. As teóricas ainda apontam que a EJA deve reconhecer as dimensões e as características da demanda social e na constituição de programas de alfabetização de jovens e adultos atentando para a:

[...] **Pluralidade das necessidades de aprendizagem** peculiares aos diferentes grupos de jovens e adultos, considerando a diversidade sociocultural (vivência rural ou urbana, situação familiar, renda, gênero, geração, etnia, ocupação, orientação sexual, opção religiosa etc.) e de condições de estudo dos educandos. (UNESCO, 2008, p. 171).

Em consonância aos apontamentos sobre a EJA mencionados anteriormente, o estudo realizado por Nobre (2015), entre os anos de 2013 e 2015, assinala que os significados atribuídos às práticas educativas em EJA no Brasil – presentes nos dispositivos que norteiam e normatizam essa modalidade* – variam em pelo menos duas ordens subscritas nas categorias de alfabetização e docência. A autora constata que a EJA é tida como “[...] um direito basilar; um meio para lograr o exercício de outros direitos; um requisito básico; um pilar; uma habilidade primordial para desenvolver outras habilidades; um meio de autonomia e cidadania participativa [...]” (NOBRE, 2015, p. 111 e 230). Para além disso, a EJA é vista como “[...] um instrumento de melhoria das condições de inserção profissional dos educandos; um processo de autotransformação cultural e social das coletividades, e, ainda, um instrumento de empoderamento, ocupando, como se pode ver, um lugar de destaque”. (NOBRE, 2005, p. 112 e 230).

É nesse contexto que a tese citada anteriormente aponta aspectos complementares e impasses para efetivação de uma educação para jovens e adultos, e diz:

Os preceitos contidos nesses documentos sinalizam ainda que, além da formação inicial para o exercício do magistério, o professor da EJA precisa ter uma formação específica, para que saiba dominar e adequar os conteúdos, as metodologias e os tempos, de acordo com os anseios e as vivências deste público, respeitando os conhecimentos prévios e as especificidades desses educandos. Ademais, o educador, consonante com os documentos em tela, deve auxiliar no processo de promoção e qualificação de jovens e adultos, promovendo, outrossim, a restauração de um direito negado. Para tanto, é preciso que esse profissional socialize os conhecimentos que possui e desenvolva capacidades e valores em prol do exercício da cidadania desse alunado. Ante o exposto, é necessário sublinhar o papel fulcral das universidades no processo formativo dos docentes da EJA. (NOBRE, 2015, p. 233)

* Tais como: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96); a Proposta Curricular da EJA -1º segmento (Ação Educativa/ MEC, lançada em 1997); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Parecer CNE/ CEB nº 11/2000); o atual Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014); os documentos resultantes das duas últimas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEA V e VI); a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro (UNESCO, 1999); o Marco de Ação de Belém e a Declaração de Evidência (UNESCO, 2010); e, ainda, a Resolução nº438/2012 do Conselho Estadual de Educação do Ceará. (NOBRE, 2015, p. 230).

A EJA se estabelece, assim, como processo de promoção e qualificação dos educandos e emerge como a função de restauração de um direito negado. A formação específica para atuação na EJA sinaliza, para a autora, uma prerrogativa para o respeito aos conhecimentos prévios e às especificidades dos jovens e adultos. Infere-se com isso que muitos docentes ainda não incorporaram integralmente as normativas legais, visto que a EJA, além de oportunidade de estudo, deve ser encarada como um direito conquistado e amparado juridicamente, porém é constantemente efetivada de forma precária. (NOBRE, 2015).

Ademais, o estudo sobre a EJA realizado por Nobre (2015), enquanto modalidade da educação básica, evoca alguns questionamentos de ordem docente e aponta um campo inexplorado: o alunado da EJA. Aqui, o educador se faz por meio da clareza política, atitude democrática e autoridade em sala de aula. Estes aspectos possibilitam aos educandos desvelarem a realidade que os rodeia. A ação dialógica aparece como principal estratégia de produção de reflexões coletivas e críticas, conforme constata a autora, que destaca o seguinte:

[...] Para auxiliar os educandos no desvelamento da realidade onde se encontram, os docentes nos disseram que dialogam e respeitam genuinamente os questionamentos dos educandos; levantam pontos e problematizam indagações críticas; discutem e/ ou promovem o debate de temas transversais e geradores, como trabalho, sexualidade, saúde, dentre outros; dialogam sobre a importância do voto e da política partidária; esclarecem e alertam a respeito dos direitos e dos deveres dos cidadãos brasileiros; e, ainda, intensificam a leitura da palavra quando os educandos já exprimem uma sólida consciência crítica, constituída fora da escola, sobretudo nos movimentos sociais. (NOBRE, 2015, p. 233-234).

Nobre (2015) afere uma cisão na visão instrumental das práticas dos educadores da EJA, à medida que verifica a presença das temáticas transversais e geradoras na ação docente. A interlocução entre a educação e a experiência cotidiana dos estudantes indica, mesmo que preliminarmente, ampliação da prática do professor e a mediação de conteúdos socialmente referenciados, o que sinaliza abordagens pedagógicas a partir das histórias de vida dos educandos, reconhecimento de identidades e desvelamento das situações de subordinação.

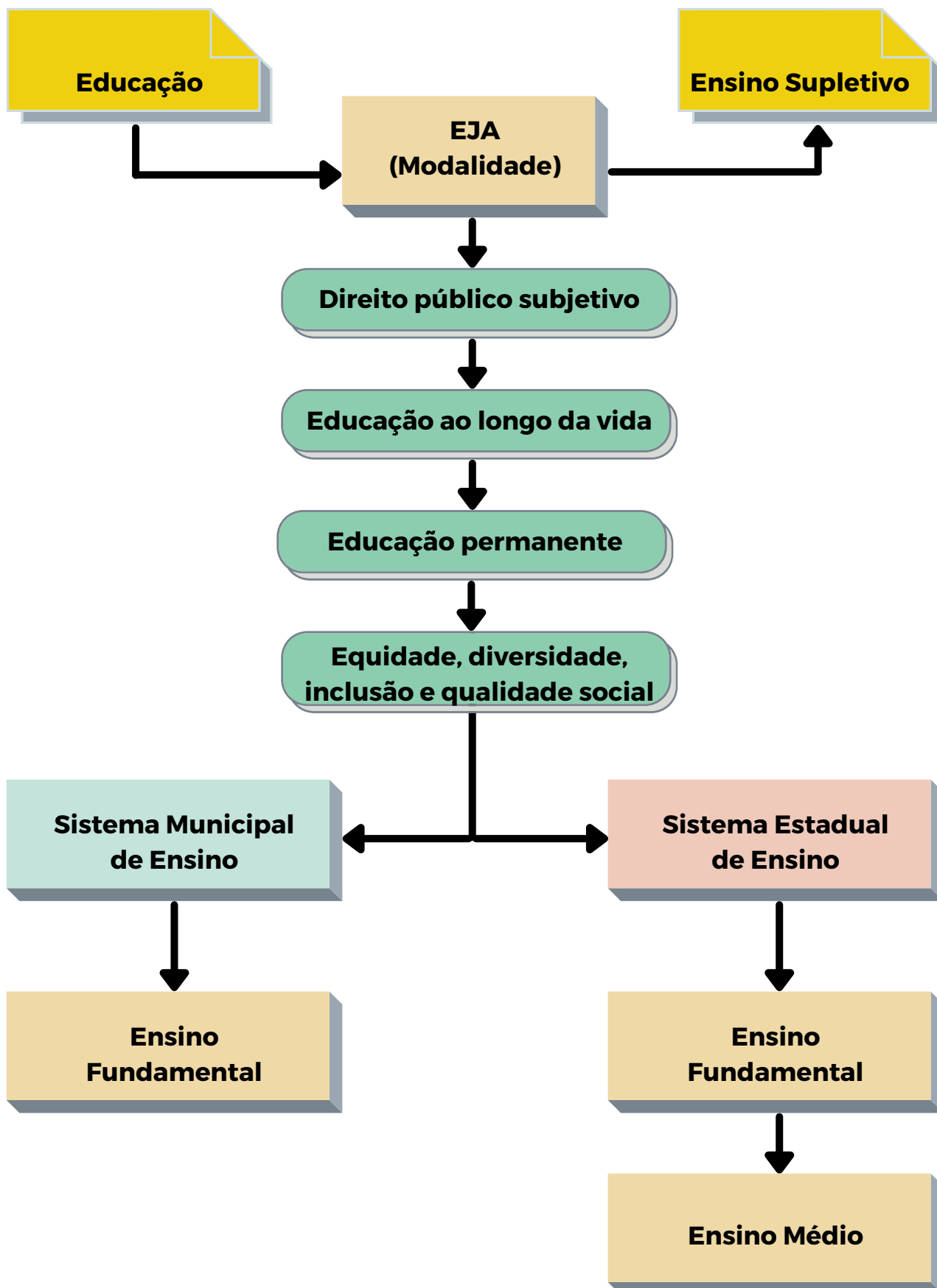
Para Gadotti e Romão (2011), a visão que perdura e que não pode ser esquecida é “[...] que o jovem e adulto analfabeto é fundamentalmente um trabalhador – às vezes em condições de subemprego ou mesmo desemprego – e que está submetido a circunstâncias de mobilidade no serviço, alternância de turnos de trabalho, cansaço, etc.” (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 142-143), bem como a existência de outros elementos que compõem os grupos sociais dos quais fazem parte da sua identidade – condições socioeconômicas, étnicas, de gênero e territorialidade. Nesse sentido, as diversidades identitária e sociocultural requerem um olhar atento para o pluralismo, tolerância e solidariedade nos espaços de EJA. (GADOTTI; ROMÃO 2011).

Sendo a escolarização de jovens e adultos um campo multifacetado de garantia de direito à educação, faz-se necessário assinalar que ela possui diferentes nomenclaturas e formas de organização. A EJA que discutimos aqui é uma modalidade de educação/ensino que contempla, prioritariamente, duas etapas do ensino básico: ensino fundamental e ensino médio, podendo estar articulada ou não a outras modalidades (BRASIL, 2000b, p. 2). Assinalam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 361):

O termo modalidade de educação diz respeito aos diferentes modos particulares de exercer a educação. Enquanto níveis de educação se referem aos diferentes graus, categorias de ensino, como infantil, fundamental, médio, superior, modalidade de educação implica a forma, o modo como tais graus de ensino são desenvolvidos. Assim, na legislação brasileira, as modalidades de educação são a educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, a educação especial, educação a distância, a educação escolar indígena, a educação básica do campo, a educação escolar quilombola; são modos, maneiras de ministrar os diferentes níveis de educação básica ou superior.

As ofertas dessas etapas seguem as normativas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/1996, (BRASIL, 2018) na qual confere aos estados a responsabilidade de “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei” (BRASIL, 2018, p. 13, Art. 10, Inciso VI), e os municípios a “[...] oferecerem a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental [...]” (BRASIL, 2018, p. 13, Art. 11, Inciso V), conforme aponta o fluxograma abaixo (figura 01).

Figura 1 – Multidimensionalidade da Educação de Jovens e Adultos.



Fonte: autoria própria.

Essa modalidade expressa na LDB nº 9.394/1996, nos seus artigos 37 e 38, diz que “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, 2018, art. 37, p. 29), e complementa sublinhando:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (BRASIL, 2018, p. 29).

Sobre estas prerrogativas, Carneiro (2018, p. 487) aponta que a população brasileira, que necessita de atendimento educacional tardio, compõe três grupos consideravelmente distintos: primeiro, aquele composto pelos reconhecidamente analfabetos; um segundo grupo formado por pessoas que foram à escola, passaram pouco tempo dedicadas aos estudos e, portanto, a aprendizagem foi superficial, por isso, são comumente consideradas analfabetas funcionais; e o terceiro grupo que aglutina os sujeitos que estiveram na escola em momentos intermitentes.

Há, também, a presença de dois importantes condicionantes sociais que possibilitam enxergar aspectos interseccionais do alunado da EJA. Para além do aspecto geracional explicitado no próprio nome dessa modalidade e expresso no parágrafo 1º da LDB (BRASIL, 2018) acima citado, alguns indicativos de intersecção começam a emergir: “oportunidades educacionais”, “condições de vida”, “trabalho”.

Outro desdobramento transformador do processo de institucionalização da Educação de Jovens e Adultos diz respeito ao avanço conceitual-operatório que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, conforme preconizado no Parecer CEB/CNE nº11/2000, como basilares para exercício dessa modalidade as seguintes funções: a reparadora, equalizadora, qualificadora.

A primeira delas se relaciona com “o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000a, p. 7). A segunda “[...] vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. [...] Como uma reparação corretiva, ainda que tardia [...]” (BRASIL, 2000a, p. 9). A terceira função confere à EJA o espaço de capacitação para o mundo do trabalho e para a atribuição de significados às experiências socioculturais trazidas pelos seus estudantes. Eis uma função que visa oportunizar, por exemplo, “[...] a emergência de um artista, de um intelectual ou da descoberta de uma vocação pessoal”. (BRASIL, 2000a, p. 11).

Pensando sobre tais aspectos, a Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica-CNE/CEB estabelece a obrigatoriedade da oferta e da estruturação curricular da EJA afirmando que devem ser:

[...] Observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação. (BRASIL, 2000b, art. 1º).

As Diretrizes instituem ainda que a responsabilidade da garantia de oferta dar-se-á da seguinte forma: “Cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos” (BRASIL, 2000b, art. 6º). E estabelece, no Art. 7º e 8º, a observância do disposto no Art. 4º, I e VII da LDB (BRASIL, 2018), regra da prioridade para o atendimento da escolarização universal obrigatória, na qual será “[...] considerada idade mínima para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino fundamental a de 15 anos completos” (BRASIL, 2000b, art. 7º), e para a idade mínima de 18 anos completos para a inscrição e realização de exames supletivos de conclusão do ensino médio*. (BRASIL, 2000b, art. 8º).

* Pelo disposto na Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, “o direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos”. (BRASIL, 2000b, art. 8º, § 1º).

Para além destes aspectos, torna-se oportuno dizer que a educação de jovens e adultos pode se desdobrar em “[...] cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL, 2018, p. 29, art. 38), bem como poderá dar-se de “[...] forma presencial e semipresencial de cursos e tenham como objetivo o fornecimento de certificados de conclusão de etapas da educação básica” (BRASIL, 2000a, p. 4). As formas presenciais e semipresenciais dessas modalidades ocorrem comumente nas redes municipais e estaduais de ensino, em Centros de Educação de Jovens e Adultos – CEJA ou Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA, podendo ser de iniciativas governamentais (pública) ou organizações privadas, por meio de cursos ou testes (provas). Os testes de certificação de proficiências de aprendizagem são realizados pelo Ministério da Educação – MEC, mediante o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA.

Segundo Carneiro (2018), os programas de EJA oferecidos tendem a desconsiderar os interesses e as competências adquiridas no curso da vida e das práticas sociais dos estudantes jovens e adultos. Para esse autor, superar e corrigir as distorções existentes nos contextos de oferta desta modalidade faz-se necessário e urgente, e, para isso, deve-se investir de forma material e simbólica.

As questões levantadas anteriormente orbitam aquilo que chamamos de multidimensionalidade da EJA que emerge: do reconhecimento da sua frágil e sensível história educacional e pedagógica; das múltiplas formas de estruturação, organização e ofertas da EJA, enquanto modalidade que busca superar e corrigir assimetrias de oportunidades à escolarização, ao acesso material dos conhecimentos e direitos; da valorização do legado das suas experiências formadoras entre os sujeitos que a compõem e suas dinâmicas próprias.



2 DO VIVIDO AO VIVENDO: O LUGAR DAS HISTÓRIAS DE VIDA EM FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

As teorias e práticas pedagógicas realizadas por meio de histórias de vida conferem autonomia e eticidade aos sujeitos da educação, em especial, a situações e contextos de escolarização, pois se compreendem no processo de investigação e produção do conhecimento, uma vez que selecionam, organizam, evidenciam experiências formadoras nas suas trajetórias de vida.

Segundo De Souza (2007), as Histórias de Vida emergem do campo da produção historiográfica que se estabelecem nas epistemologias das ciências contemporâneas em favor de uma “[...] Nova História surgida na França, disposta a defender uma mudança metodológica na pesquisa e tendo por base três bandeiras – ‘novos problemas’, ‘novas abordagens’ e ‘novos objetos’ –, amplia a noção de documento histórico reconhecendo a importância das fontes orais”. (DE SOUZA, 2007, p. 62, grifos do autor).

Neste contexto, os fundamentos teóricos, históricos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa com fontes (auto)biográficas buscam escrever e reescrever versões outras daquilo que se é/foi dito e não dito. Além de destacar suas relações com a história do seu tempo, possibilitando evidenciar inscrições interseccionais nas histórias de vida com a própria história da sociedade, compreendendo deste modo as escolhas, contingências e alternativas com as quais se deparam os indivíduos. (GOODSON, 2013).

De Souza (2007) menciona haver uma gama de terminologias diferentes no desenvolvimento destes estudos: “Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica da história oral”. (DE SOUZA, 2007).

Para Severino (2007), a história de vida é uma técnica de pesquisa que visa coletar informações da vida pessoal de um ou vários interlocutores. Pode ocorrer por meio de processos variados, tais como: “[...] Autobiografia, memorial, crônicas, em que se possa expressar as trajetórias pessoais dos sujeitos” (SEVERINO, 2007, p. 125). Segundo Warschauer (2017b), isso acontece a partir da concepção de formação ativa-reflexiva,



[...] de consciência e proposição interna de aprender e de se desenvolver nos vários contextos de vida, aproveitando e/ou criando oportunidades de reflexão, partilhas e até treino de valores e habilidades que não tivemos chance de desenvolver em nossa história de vida, e que agora identificamos como importantes. (WARSCHAUER, 2017b, p. 2)

Para a autora:

[...] Por intermédio das narrativas das histórias de vida propriamente ditas, quando o grupo era acolhedor a esse ponto, quanto por meio de outras atividades autoformativas, os vários grupos avançavam em ritmo próprio, acolhendo os demais e constituindo um “ambiente formativo”. Esse ambiente torna-se promotor de novas atividades que favorecem o processo de “dar-se uma forma” na medida em que seus gestores **compreendem essa concepção de formação, vivenciada por eles próprios.** (WARSCHAUER, 2017b, p. 20-21, grifos da autora).

Ainda sobre a concepção de intercruzamento da formação, vivências e histórias de vida, Warschauer (2017b) ratifica que nos grupos de formação, sejam eles formais ou informais, e em diferentes contextos de vida e de trabalho, é evidenciada a capacidade de criatividade de partilha de experiências, bem como os sentidos atribuídos a elas.

Posto isso, percebe-se que teorias educacionais e pedagógicas que versam sobre literatura oral, produzidas e produtoras de (auto)biografias, ampliam os sentidos e espaços de formação, incluindo todos(as) em que temos experiências significativas. Essa concepção de formação alarga também os tempos de formação e entende que qualquer etapa de vida é formativa.

2.1 História de Vida em Formação (HVF)

A História de Vida emerge com o entrelaçamento das correntes epistemológicas dos pensamentos biográficos, autobiográficos e dos relatos de vida. Essa articulação privilegia a construção temporal, sem prejudicar ou eliminar a compreensão do processo. Assim, as histórias de vida em formação fazem das práticas de pesquisa pedagógicas uma arte poderosa de autonomização dessas pessoas envolvidas no processo formativo (PINEAU, 2006; JOSSO, 2010). A utilização de metodologias em Histórias de Vida em Formação (PINEAU, 2006; JOSSO, 2010); ateliê de exploração do imaginário em formação pelo brasão (GALVANI, 1997, 2002); Roda e Registro: Linha da Vida e Brasão (WARSCHAUER, 2017a, 2017b) surgem como elementos constituintes destas pesquisas na área da Educação.

Há de se sublinhar aqui também o caráter potencializador da interação e criatividade nos processos educativos, ou seja, uma dimensão concentrada de Educação Estética. Corroborando tais ideias, Rosito (2013, p. 19) assinala:

[...] A Educação Estética tem a arte como objeto. Porém, a arte não é apenas um objeto contemplativo. [...] A arte evoca sensações epifânicas. A epifania de um mistério: quando narramos nossas histórias, evocamos as lembranças guardadas em nossa memória – personagens, máscaras – uma criatividade enraizada no inconsistente coletivo, mistério criador, capaz de transcender, de se reinventar como ser humano.

Provocar sensações e ressignificar o próprio sujeito do processo confere a tais perspectivas dois importantes fatores para a concretude da pesquisa: “consciência crítica” e “autoria”. Elas se alinham às ideias defendidas por Josso (2010), Pineau (2006), Dominicé (2006) e Freire (2014, 2013a, 2013b, 2013c, 2008), à medida que se percebe que o caráter dinâmico da realidade não se contenta com aquilo que é mais visível, aparente, “repele a transferência de responsabilidade e de autoridade [...]”, indaga, investiga, força e choca-se, nutre-se do diálogo, “face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos” (FREIRE, 2014a, p. 54), destacando a compreensão da humanização do ser humano inacabado e consciente da sua constituição histórica, capaz de ensinar e aprender nas diversas esferas da vida. (FREIRE, 2013a, 2008).

Em linhas gerais, percebemos que o trabalho biográfico é melhor definido quando sendo pesquisa autobiográfica em redes de aprendizagens (como as constituídas nos espaços escolares), conforme se produz a narrativa de si (simbólica, mental, verbal e comportamental) e a compartilha com outros participantes do mesmo processo formativo, pois assim são criados vínculos que restauram relações de pertencimentos. Em suma, como ratificam Bezerra e Santos (2013, p. 44), “recordar a própria vida é fundamental para o autoconhecimento, fortalecendo ou recapturando a autoconfiança diante de si e do outro”. A seguir, apresentamos duas técnicas metodológicas e pedagógicas da produção de literaturas orais do tipo narrativas autobiográficas: Brasão e Linha da Vida.

2.2 Brasão e Linha da Vida

Brasão é uma representação artística (desenho) criada com objetivos diversos, sendo os mais comuns identificar, informar, anunciar, narrar visualmente elementos sócio-históricos, políticos e culturais de indivíduos e organizações públicas ou grupos sociais como famílias, territórios políticos-geográficos, como municípios, regiões e nações. Vejamos um exemplo:

Figura 02 – Brasão do Estado do Ceará.



Fonte: SEPLAG: Secretaria do Planejamento e Gestão, 2020.

Cada elemento presente no brasão da figura acima remete a um acontecimento histórico marcante para a história do Ceará. Deste modo, é possível narrar tais aspectos sociais, políticos, econômicos importantes no território supracitado, mediante as representações de símbolos, como o sol e o farol do Mucuripe, relevos e animais nativos, do litoral ao sertão, através do mar, da jangada e da carnaúba.

Os brasões não são fixos e acompanham a própria trajetória e intencionalidades (in)formativas. Eles buscam acessar a dimensão subjetiva dos “desenhos figurativos ou não, ou de proposições que tragam elementos importantes para representação de si. [...] O brasão, por sua forma de expressão, revela mais o caráter simbólico das imagens, do que um retrato [...] de uma imagem de si, como suporte metafórico [...]”. (WARSCHAUER, 2017b, p. 193).

Como sugestões, apoiamo-nos em temas geradores, que são palavras-chave ou comandos para a produção do brasão. Vejamos, também, na figura abaixo, os temas geradores da reunião formativa de confecção e socialização dos brasões.

Figura 03 – Temas geradores do Brasão.



Fonte: autoria própria.

Estes “comandos” podem ser substituídos, adaptados, suprimidos, de acordo com o objetivo da atividade pedagógica. No caso da Educação de Jovens e Adultos, oportuniza às(os) professoras(es)/educadoras(es) compreender uma série de elementos didáticos importantes para o planejamento docente, sobretudo, “[...] respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 2008, p. 30).

Figura 4 – Reunião Formativa: Brasão.



Fonte: autoria própria.

O brasão, por ser uma representação complexa, moldável e mais sintética da formação, estabelece complementariedade às Histórias de Vida contadas a partir da confecção de Linhas da Vida.

A Linha da Vida, segundo Warschauer (2017b, p. 183-184), é uma técnica que serve como base para registro, “[...] localizando espacialmente os acontecimentos da vida, de acordo com o que sua cronologia e área de vida corresponder [...]”. A Linha da Vida versa sobre diferentes momentos e contextos de experiências formadoras, por exemplo: vida familiar, escolar (acadêmica) e profissional.

Essa técnica pode ser utilizada de diferentes formas, tais como por meio de registros em cadernos e papel sulfite de tamanhos variados. Essa variação depende do contexto formativo da investigação, quantidade de participantes, dos sujeitos inseridos e do grau de envolvimento ou distanciamento entre eles. Tudo isso deve ser levado em consideração no momento da aplicação.

As informações recolhidas durante os Círculos de Culturas podem ser analisadas de forma: verticalizada e horizontalizada, pois consistem na composição linear, caso a caso, das narrativas autobiográficas e identificação das categorias sociais nos contextos/espacos de “vida familiar”, “vida escolar” e “vida profissional”. No segundo momento de análises das informações, a horizontalização, identificamos e discutimos os principais marcadores sociais da diferença presentes de forma interseccional nas histórias de vida das(os) estudantes.

Observação:

“Enquanto o Brasão privilegia o símbolo e, portanto, a dimensão do espaço, o relato da História de Vida privilegia o tempo. Pode-se dizer que o Brasão exprime estado de sincronicidade [...] enquanto as Histórias de Vida se constroem, sobretudo, em uma coerência diacrônica [...]”.
(WARSCHAUER, 2017b, p. 193).



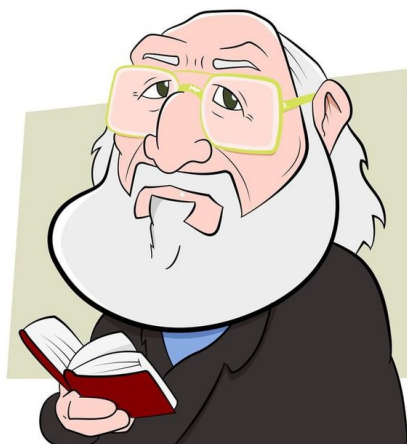
2.3 Dos círculos de culturas às narrativas autobiográficas.

Para lembrar do princípio de educação emancipadora (libertadora), os Círculos de Culturas são momentos educativos de partilhas, trocas, construção ou criação de saberes sobre os quais Freire (1979, p. 28) “considerou que era indispensável, para realizar esta transformação essencial, fazer o homem simples percorrer todo um caminho através do qual descobrisse e tomasse consciência de”:

[...] a existência de dois mundos, o da natureza e o da cultura; o papel ativo do homem na realidade e com ela; o papel de mediação, que joga a natureza nas relações e nas comunicações entre os homens; a cultura como resultado de seu trabalho, de seu esforço criador e recriador; a cultura como aquisição sistemática da experiência humana; a cultura como incorporação – crítica e criadora – e não como uma justaposição de informações ou de prescrições superadas; a democratização da cultura como dimensão da democratização fundamental; a aprendizagem da leitura e da escrita como chaves com as quais o analfabeto começará sua introdução no mundo da comunicação escrita; o papel do homem, que é o de sujeito e não de simples objeto. (FREIRE, 1979, p. 28).

A educação desenvolvida por meio dos Círculos de Culturas possibilita ao educando descobrir-se “autor do mundo e criador de cultura, descobrindo que toda a criação humana é cultura e que ele, como intelectual, é criador; que a estatueta de barro cozido feita por um artesão é cultura com o mesmo título que a obra de um grande escultor, o analfabeto começará a operação de mudança de suas atitudes interiores”. (FREIRE, 1979, p. 28).

Registre aqui seu comentário:



Fonte: Pinterest.com.

4 CONFECCIONANDO SEU BRASÃO

Siga as etapas a seguir:

1º) Escolha um formato para seu brasão.

2º) Insira em seu brasão um lema de vida.

Pode ser uma palavra motivadora, uma frase da letra de uma música que você gosta ou poesia/poesia etc.

3º) Desenhe:

- Um **animal** que representa sua história de vida.
- Um **sonho** que você realizou.
- Uma **ambição** (um sonho que você deseja muito realizar).
- Uma situação que você vivenciou que representa uma **frustração**.
- Uma situação que você vivenciou que representa uma **superação**.
- **Defeito** e uma **qualidade** sua.

4º) Pinte os espaços vazios de seu brasão com uma cor que você gosta muito.

5º) Ao final socialize seu brasão com seus colegas e/ou pessoas queridas.

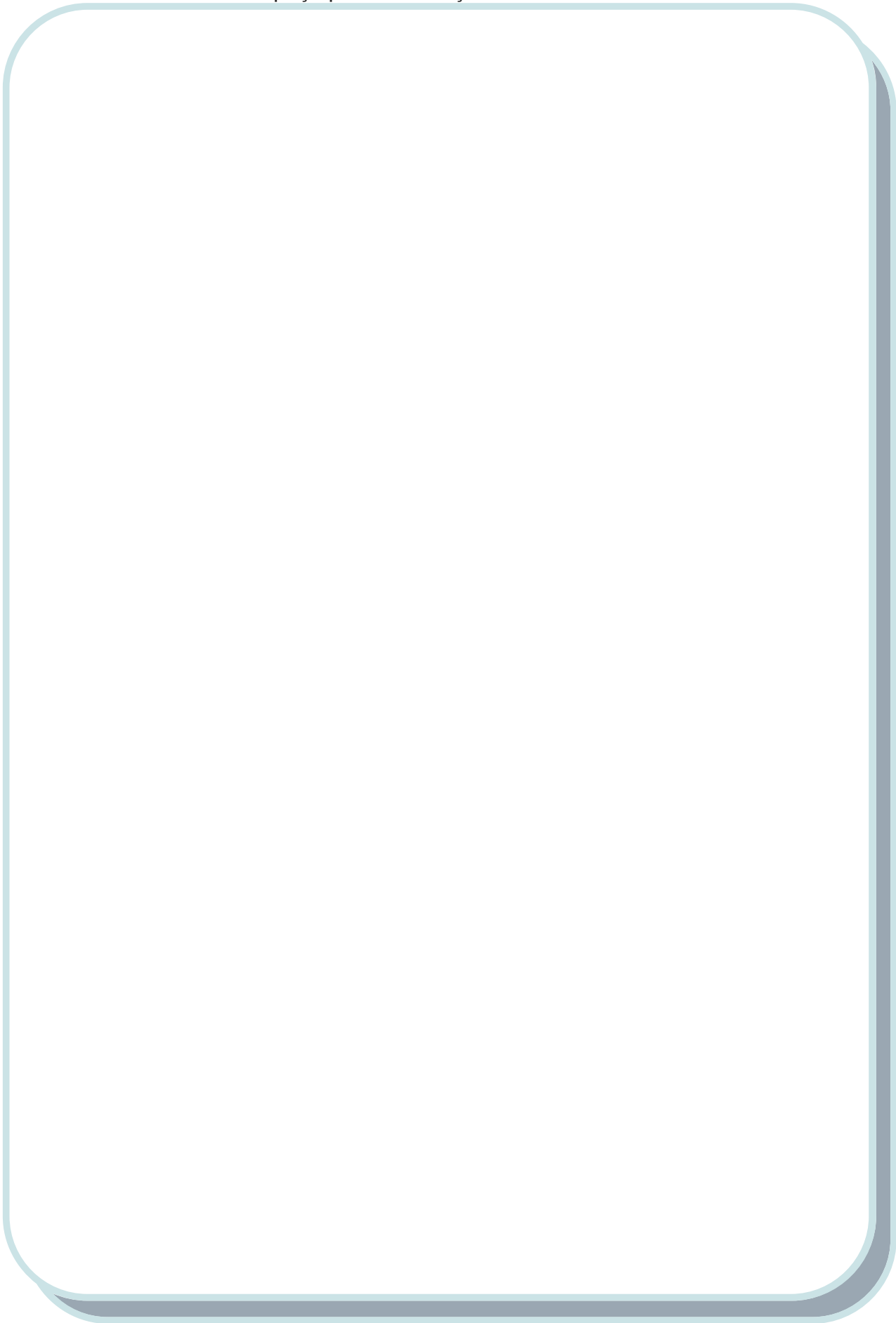


Figura 05 - Brasão.



Fonte: arquivo da pesquisa.

Espaço para construção de seu brasão.



4.1 O desvelar do brasão: narrando nossa história de vida.



Questões norteadoras para socialização do brasão:

- **Lema**

Qual seu lema de vida?

Por que essa palavra/frase é motivadora para você?

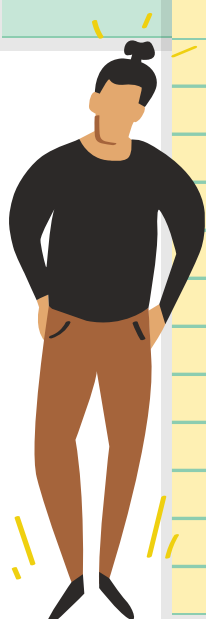
Onde você escutou/viu?



Espaço para registro dos principais aspectos das narrativas

Green lined writing area for recording narrative aspects.

Yellow lined writing area for recording narrative aspects.



Questões norteadoras para socialização do brasão:



- **Animal**

Qual dos desenhos é o animal que representa sua história de vida?

Por que esse animal representa sua história de vida?

Espaço para registro dos principais aspectos das narrativas

A large rectangular area with a light green background and horizontal lines for writing. The text 'Espaço para registro dos principais aspectos das narrativas' is written in bold black font at the top left. To the left of the writing area is a stylized illustration of a person wearing a red jacket, a red cap, and light-colored pants, walking towards the right.

A large rectangular area with a light yellow background and horizontal lines for writing. To the right of the writing area is a stylized illustration of a person wearing a light-colored short-sleeved shirt and dark pants, standing with hands in pockets.

Questões norteadoras para socialização do brasão:



- **Sonho**

Qual dos desenhos representa o sonho que você realizou?

Por que esse desenho representa o sonho realizado?

Algo que você tem tanto orgulho.



Espaço para registro dos principais aspectos das narrativas



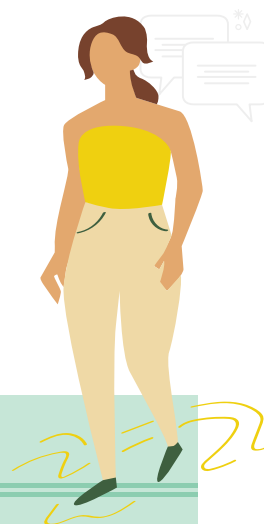
Questões norteadoras para socialização do brasão:

- **Ambição**

Qual dos desenhos representa sua maior ambição?

Aquilo que você deseja muito realizar neste momento.

E por que esse desenho representa sua maior ambição?



Espaço para registro dos principais aspectos das narrativas

A large rectangular area with a light green background and horizontal green lines, intended for writing the main aspects of the narratives.



A large rectangular area with a light yellow background and horizontal green lines, intended for writing the main aspects of the narratives.

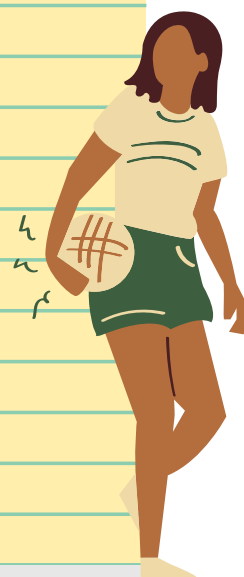
Questões norteadoras para socialização do brasão:

- **Frustração**

Qual dos desenhos representa uma frustração que você vivenciou?

Algo que foi muito complicado no momento que aconteceu, mas que hoje você encara como aprendizagem?

Espaço para registro dos principais aspectos das narrativas



Questões norteadoras para socialização do brasão:



- **Superação**

Qual dos desenhos representa uma situação que você vivenciou que hoje você se orgulha de ter superado. Algo que foi sua maior superação?

Espaço para registro dos principais aspectos das narrativas

Green lined writing area for recording narrative aspects.



Yellow lined writing area for recording narrative aspects.



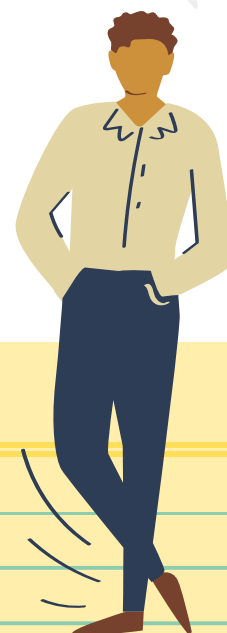
Questões norteadoras para socialização do brasão:

- **Defeito**

Que desenho representa seu maior defeito?

Por que você acha que ele é um defeito?

Por que esse desenho representa exatamente isso?



Espaço para registro dos principais aspectos das narrativas



Questões norteadoras para socialização do brasão:

- **Qualidade**

Que desenho representa sua maior qualidade?

Por que você acha que ela é sua principal qualidade?

Por que esse desenho representa exatamente isso?



Espaço para registro dos principais aspectos das narrativas

A large yellow rectangular area with horizontal green lines, intended for writing the main aspects of the narratives.

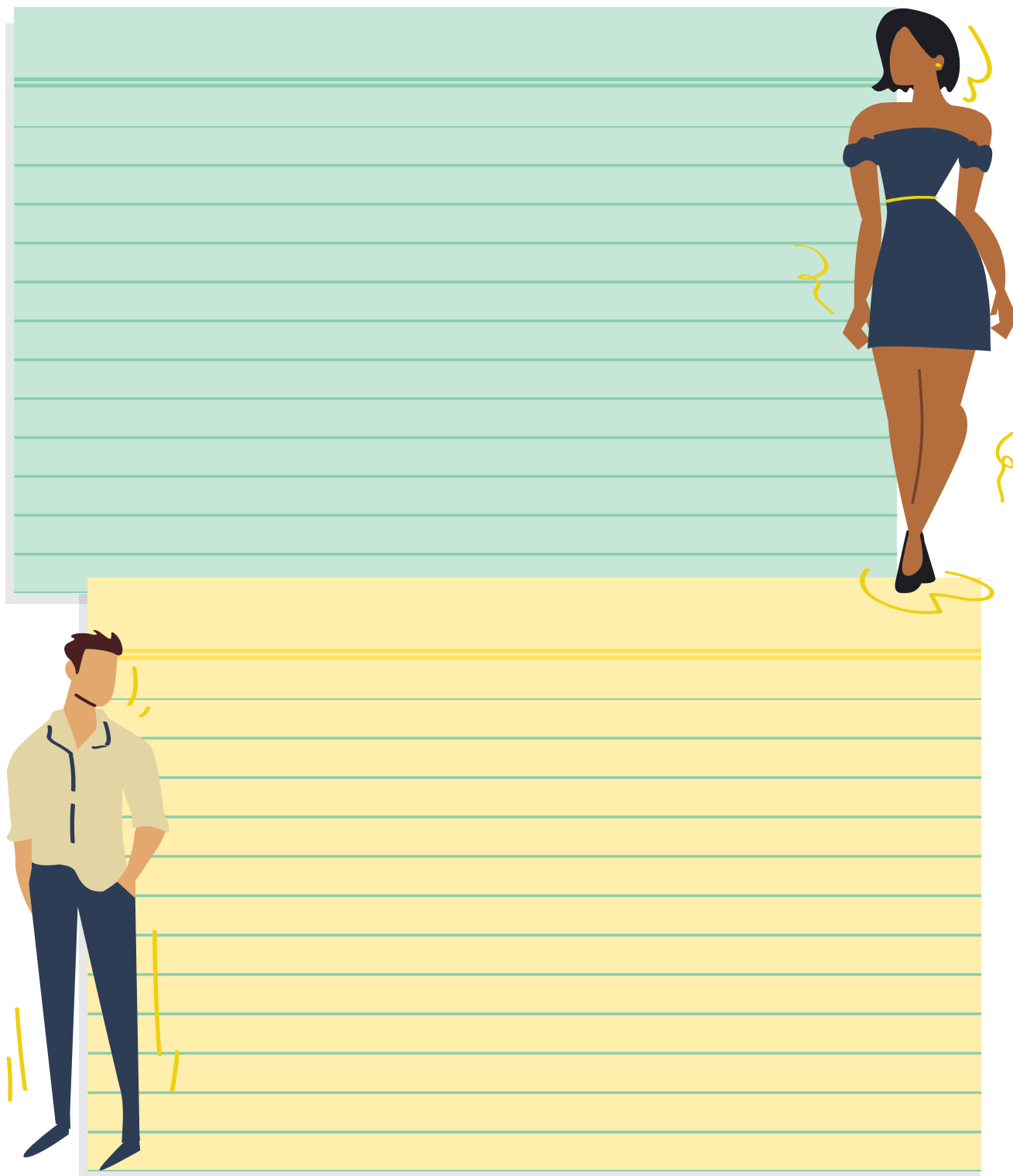
Questões norteadoras para socialização do brasão:

- **Cor predominante no brasão.**

Qual a cor que predominou em seu brasão?

Aquela que você utilizou para cobrir os espaços vazios do seu desenho.

Porque você escolheu essa cor?



Questões norteadoras para socialização do brasão:



- **Formato do brasão.**

Qual o formato do seu brasão?

Por que você escolheu esse formato?



Espaço para registro dos principais aspectos das narrativas

Large yellow writing area with horizontal green lines for recording narrative aspects.

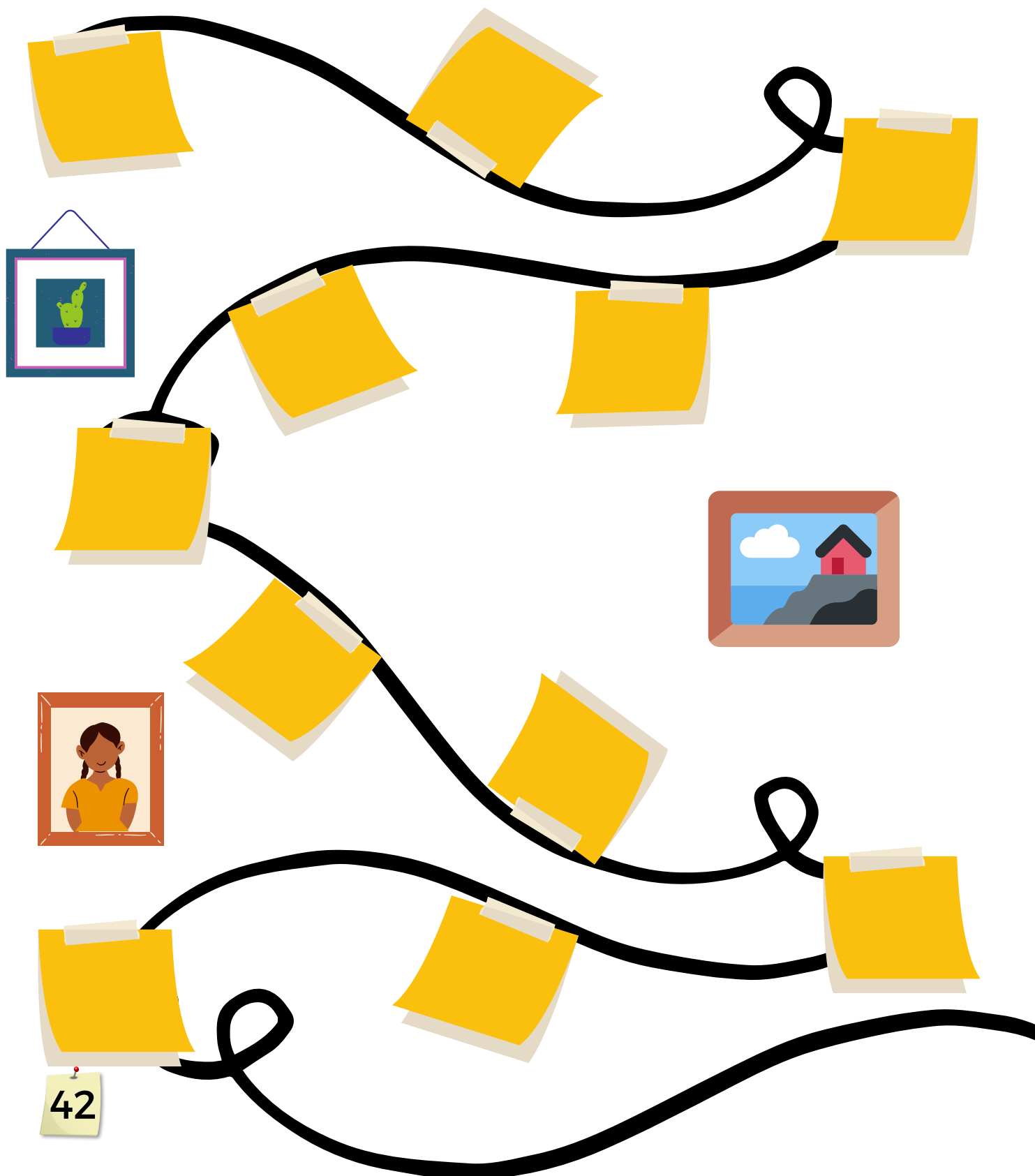
Yellow writing area with horizontal green lines, positioned on the left side of the bottom section.

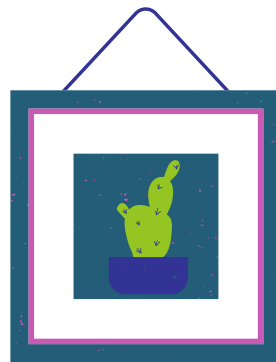
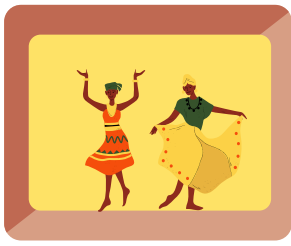
Yellow writing area with horizontal green lines, positioned on the right side of the bottom section.

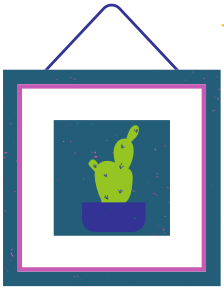
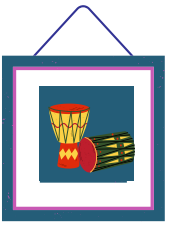


5 CONSTRUINDO SUAS LINHAS DA VIDA

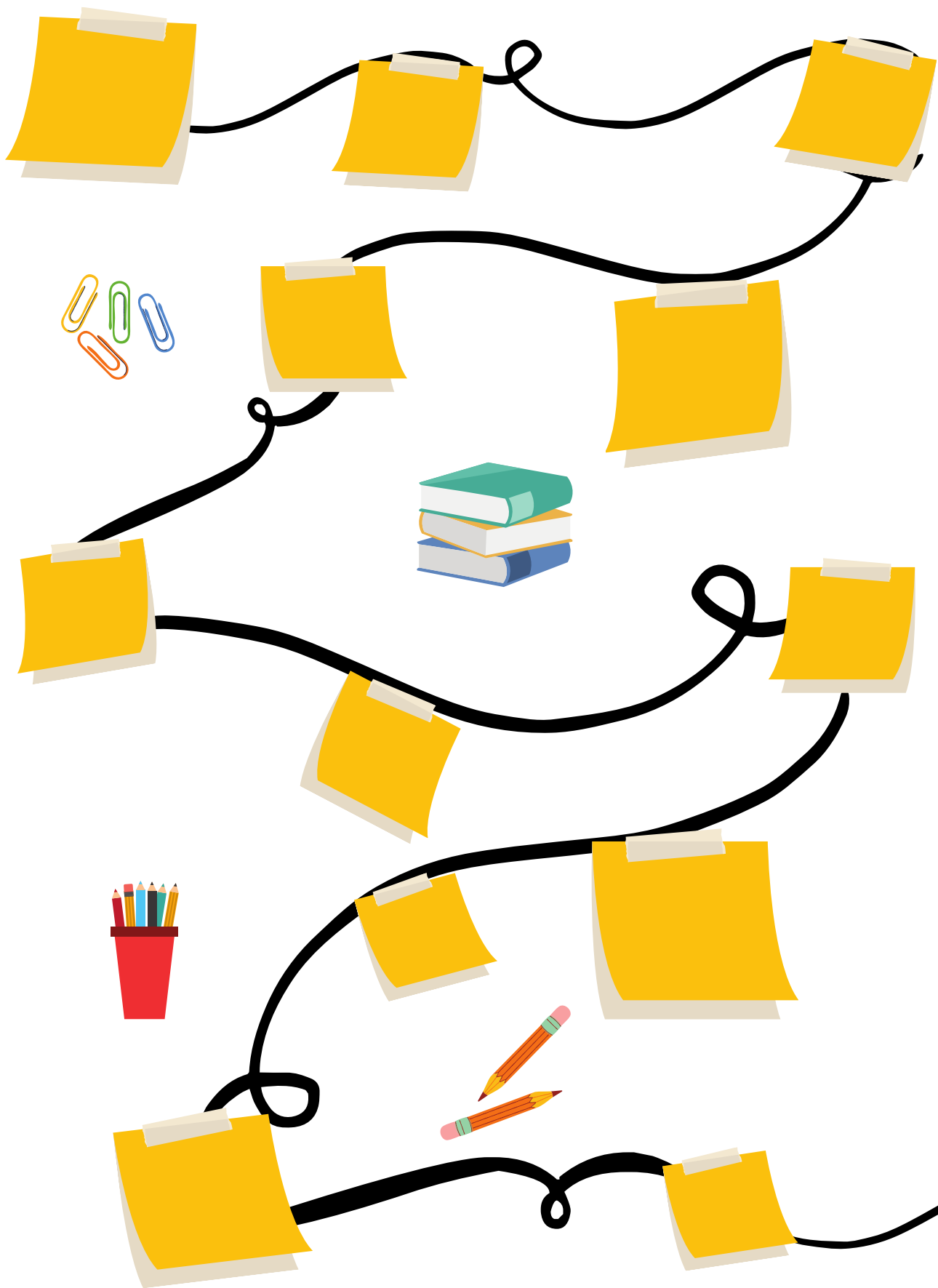
Registre em cada etiqueta amarela sobre a linha, um acontecimento marcante da sua **HISTÓRIA DE VIDA FAMILIAR**. Em cada etiqueta coloque o período (data e/ou ano) e situações/momentos importante para você.



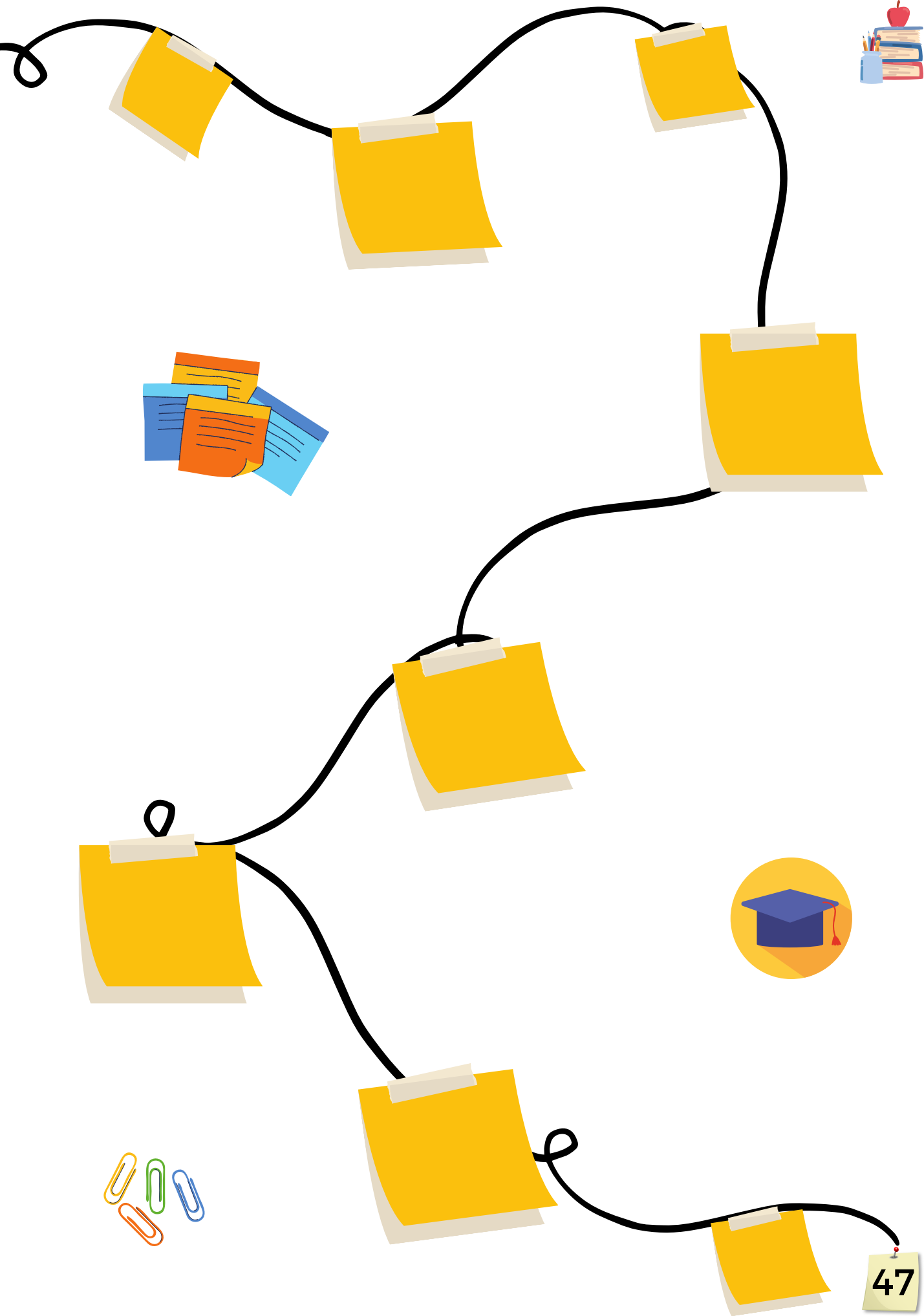




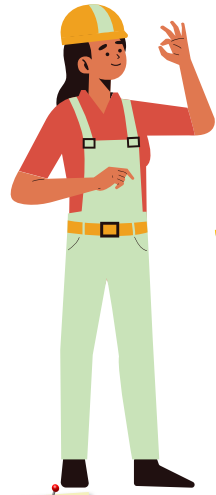
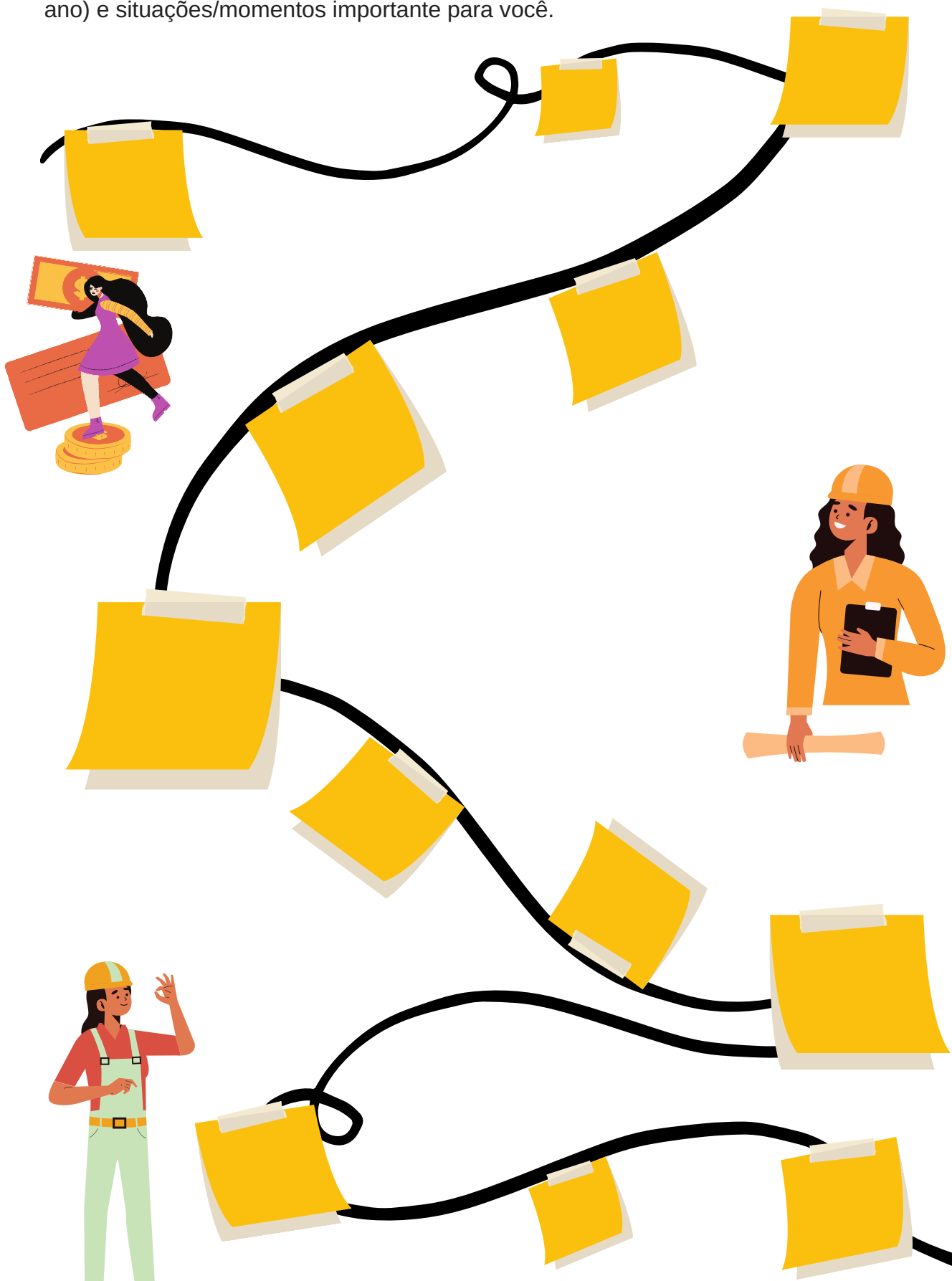
Registre em cada etiqueta amarela sobre a linha, um acontecimento marcante da sua **HISTÓRIA DE VIDA ESCOLAR (ACADÊMICA)**. Em cada etiqueta coloque o período (data e/ou ano) e situações/momentos importante para você.



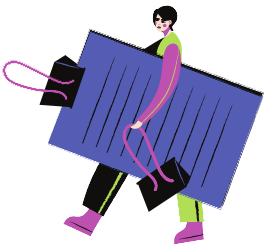




Registre em cada etiqueta amarela sobre a linha, um acontecimento marcante da sua **HISTÓRIA DE VIDA PROFISSIONAL**. Em cada etiqueta coloque o período (data e/ou ano) e situações/momentos importante para você.







REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 jan. 2019

ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá que eu canto Cá**: filosofia de um trovador nordestino. 15. ed. Vozes, Petrópolis, 2008.

BEZERRA, Ada Augusta Clementeino; SANTOS, Paula Tauana. **Transdisciplinaridade na educação de jovens e adultos**: colcha de retalhos: conhecimento, emancipação e autoria. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo: Brasília, 2000a. Disponível em: http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf. Acesso em 20 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo: Brasília, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Acesso em 20 nov. 2018.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em 20 jan. 2019.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil**: Leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. MC Di Pierro. **Educação & Sociedade**. V. 31. N. 112, jul.-set., 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: UNESCO. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara.; VÓVIO, Cláudia Lemos.; ANDRADE, Eliane Ribeiro (coord.). **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

DE SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWSKI, Tânia Maria. (org). **Memória e formação de professores [online]**. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>. Acesso em 25 jun. 2019.

DOMINICE, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educação e mudança**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013c.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

_____. **Educação como prática de liberdade**. [recurso eletrônico]. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Conscientização**. 4. ed. São Paulo: Cortez; 2008.

GADOTTI, Maciar; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F.; BARROS, Vitória M. (Org.). **Educação e transdisciplinaridade II**. São Paulo: Triom, 2002. p. 95-121. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129707POR.pdf>. Acesso em: 05 set. 2018.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. 11ª ed. Porto, 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **A Experiências de vida e formação**. 2ed. Natal: EDUFRRN, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas de Educação**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2001.

NOBRE, Eliacy dos Santos Saboya. **Docência e politicidade na Educação de Jovens e Adultos: com a palavra, os professores**. 2015. 251f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: a gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**. 2006. São Paulo, v. 32, n. 2, 329-343, mai./ago. 2006.

ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. Educação Estética: a dimensão esquecida nos processos formativos. In: BEZERRA, Ada Augusta Clementeino; SANTOS, Paula Tauana. **Transdisciplinaridade na educação de jovens e adultos: colcha de retalhos: conhecimento, emancipação e autoria**. Fortaleza: Edições UFC, 2013. p. 19-37.

SANTOS, Juliana Silva dos. **Entre idas e vindas: uma diversidade de sentidos para a escola de EJA**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8351>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21 ed. São Paulo. SP: Cortez, 2007.

SILVA, Márcia Alves da; PINHEIRO, Renata Kabke. A interseccionalidade de gênero, raça e classe em livros didáticos de EJA. Rev. FAEEBA – **Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 28, n. 54, p. 43-58, jan./abr. 2019.

SIQUEIRA, Luiz Carlos Carvalho. **Interseccionalidades nas histórias de vida de estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Cariri cearense**. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Regional do Cariri, Crato, 2020.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

SOUZA SANTOS, Pedro de. **A História da África e cultura africana e afro-brasileira em livros didáticos da educação de jovens e adultos**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122018-135221/pt-br.php>. Acesso em: 20 abr. 2019.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília: UNESCO, 2008.



WARSCHAUER, Cecilia. **Roda e registro**: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. 5a. ed. Ver. Ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

_____. **Entre na roda**: A formação humana nas escolas e nas organizações. 1a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.