



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURAS
LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

RAQUEL DE FÁTIMA GOMES BRAGA

**PROJETO *EJA* - *DIÁLOGOS*: UMA PROPOSTA DE ENSINO DECOLONIAL
REALIZADA COM MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

ACARAPE

2022

RAQUEL DE FÁTIMA GOMES BRAGA

**PROJETO *EJA* - *DIÁLOGOS*: UMA PROPOSTA DE ENSINO DECOLONIAL
REALIZADA COM MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Monografia apresentada como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras - Língua Portuguesa na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB - Campus dos Palmares.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Geórgia Gonçalves de Araújo

ACARAPE

2022

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Braga, Raquel de Fátima Gomes.

B792p

Projeto EJA - Diálogos: uma proposta de ensino decolonial realizada com mulheres da educação de jovens e adultos / Raquel de Fátima Gomes Braga. - Acarape, 2022.
45f: il.

Monografia - Curso de Letras - Língua Portuguesa, Instituto de Linguagens e Literaturas, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2022.

Orientador: Profa. Dra. Juliana Geórgia Gonçalves de Araújo.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Ensino de Língua Portuguesa. 3. Mulheres. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 372

RAQUEL DE FÁTIMA GOMES BRAGA

**PROJETO EJA - DIÁLOGOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO DECOLONIAL
REALIZADA COM MULHERES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Monografia apresentada como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Letras - Língua Portuguesa na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB - Campus dos Palmares.

Aprovado em: 23/02/2022

BANCA EXAMINADORA



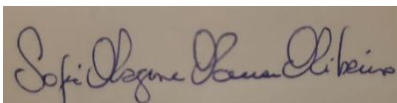
Prof.^a Dr.^a Juliana Geórgia Gonçalves de Araújo (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB



Prof.^a Dr.^a Lia Raquel Vieira de Andrade (Examinadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB



Prof.^a Me. Sofia Regina Paiva Ribeiro (Examinadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

AGRADECIMENTOS

Ao Deus que acredito, que é amor e compaixão acima de qualquer religião.

Aos meus pais, Maria da Conceição Gomes Braga e Valmir Braga Valentim, que embora não tenham conseguido concluir seus estudos, acreditaram no poder transformador da educação e fizeram todo o possível para que os filhos conseguissem estudar.

À Professora Juliana Araújo, pelo suporte e orientação no decorrer deste trabalho.

Às minhas colegas de projeto e às participantes, pelo trabalho coletivo e pela vivência tão enriquecedora nos mais diversos aspectos.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma proposta de ensino decolonial realizada através de oficinas de Língua Portuguesa para o desenvolvimento do senso crítico e das habilidades de leitura e escrita de mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos. As oficinas ocorreram em formato remoto, por meio do Projeto EJA – Diálogos, abordando temas socialmente relevantes para conscientizar essas mulheres sobre o lugar social que ocupam, seus desafios e suas possibilidades. Além da perspectiva decolonial de ensino, que visa reduzir os problemas herdados da colonização e reestruturar a sociedade para melhorar as condições de vida da população através da educação, rompendo com as estruturas curriculares e pedagógicas tradicionais, fundamentamo-nos na pedagogia crítica de Paulo Freire e na pedagogia engajada de bell hooks para a realização das ações aqui expostas, bem como para as análises e reflexões propostas. Com base no que foi realizado no projeto, discutimos, neste trabalho, as contribuições do ensino decolonial de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos, considerando as particularidades de seu público e destacando o papel do professor enquanto mediador neste tipo de abordagem. A partir da discussão aqui estabelecida, buscou-se olhar para a EJA com a sensibilidade que esta requer e melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, conscientizando o/a professor/a em seu fazer docente para facilitar o acesso e a construção de conhecimentos, favorecendo a plena participação do aluno em sociedade, a busca por seus direitos e por melhores condições de vida e o questionamento das relações de poder através da educação formal. Conseguimos através, das ações realizadas, desenvolver o posicionamento crítico e a autonomia das alunas, além de aprimorar suas habilidades de leitura, escrita e oralidade a partir do diálogo entre conhecimentos formais e informais numa perspectiva coletiva de ensino-aprendizagem e construção de saberes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Ensino decolonial; Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The present work presents a proposal of decolonial teaching carried out through Portuguese language workshops for the development of critical sense and reading and writing skills of women students of Education of Young People and Adults. The workshops took place remotely, through the Project EJA – Dialogues, addressing socially relevant topics to make these women aware of the social place they occupy, their challenges and their possibilities. In addition to the decolonial perspective of teaching, which aims to reduce the problems inherited from colonization and to restructure society to improve the population's living conditions through education, breaking with traditional curricular and pedagogical structures, we are based on the critical pedagogy of Paulo Freire and in bell hooks's engaged pedagogy for carrying out the actions exposed here, as well as for the analysis and reflections proposed. Based on what was done in the project, we discuss, in this work, the contributions of the decolonial teaching of Portuguese Language to the Education of Young People and Adults, considering the particularities of its audience and highlighting the role of the teacher as a mediator in this type of approach. From the discussion established here, we sought to look at the Education of Young People and Adults with the sensitivity that it requires and improve the quality of the teaching-learning processes, raising awareness of the teacher in his/her teaching to facilitate access and the construction of knowledge, favoring the student's full participation in society, the search for their rights and better living conditions and the questioning of power relations through formal education. Through the actions carried out, we managed to develop the students' critical positioning and autonomy, in addition to improving their reading, writing and orality skills from the dialogue between formal and informal knowledge in a collective perspective of teaching-learning and knowledge construction.

Keywords: Education of Young People and Adults; Decolonial teaching; Portuguese Language Teaching.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PERFIL DOS/AS ESTUDANTES	10
3. A PERSPECTIVA DECOLONIAL DE ENSINO	13
4. METODOLOGIA	16
5. O PROJETO EJA - DIÁLOGOS: PERCURSO E REFLEXÕES.....	19
5.1 O empoderamento do aluno da EJA	20
5.2 O empoderamento feminino e a escrita de mulheres negras	21
5.3 Revisando aspectos formais da escrita.....	23
5.4 A formação do povo brasileiro, a origem da língua portuguesa brasileira e as influências africanas e indígenas na nossa cultura.....	25
5.5 O racismo estrutural e o racismo linguístico	27
5.6 Manifestações artísticas periféricas.....	28
5.7 Sarau de encerramento	29
6. DOS RESULTADOS ALCANÇADOS	29
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS.....	39
ANEXOS	42

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica que tem sido negligenciada dentro do sistema educacional, apesar de fazer parte dos documentos que regem a educação no Brasil. Em razão da diversidade de seu público, a Educação de Jovens e Adultos requer metodologias e perspectivas de ensino que atendam a todos e que levem em consideração o contexto em que se situam, o que torna fundamental a mediação de professores conscientes das necessidades e dificuldades desses alunos. A EJA deve atender as necessidades individuais do aluno, associando-se à sua bagagem de conhecimento e ao ritmo de aprendizagem desses educandos.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de ensino decolonial realizada com mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos através de oficinas de Língua Portuguesa desenvolvidas em formato remoto no Projeto EJA – Diálogos. O Projeto EJA - Diálogos, cadastrado pelo PIBIC/CNPQ, foi uma parceria entre a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), localizada nos municípios de Acarape e Redenção, no Maciço de Baturité, no estado do Ceará, e o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Donaninha Arruda, localizado também no Maciço de Baturité, no município de Baturité. O CEJA Donaninha Arruda atende alunos e alunas de Baturité e também de outros municípios da região do Maciço, contemplando os níveis fundamental e médio de ensino.

Outros trabalhos foram realizados recentemente sob uma perspectiva semelhante à proposta nesta pesquisa. Soares (2021), trata da alfabetização e da alfabetização matemática de alunos da EJA à luz do ensino decolonial durante a pandemia, discutindo a exclusão dos sujeitos que não tiveram acesso pleno à educação formal, a importância da alfabetização não só no sentido de leitura e escrita, mas também a alfabetização matemática, ou seja, o uso de sinais e símbolos matemáticos para a vida prática desses sujeitos em sociedade, tratando ainda do papel que o ensino decolonial pode desempenhar neste processo. Fantinato (2020), aborda as aproximações entre a perspectiva decolonial de ensino e a etnomatemática, refletindo também sobre a acentuação da invisibilização do público da EJA no contexto de ensino remoto, que trouxe novos desafios à sociedade de maneira geral e escancarou as desigualdades já

conhecidas porém muitas vezes veladas, atingindo também a educação e mais ainda a EJA, modalidade já negligenciada dentro do próprio sistema educacional.

Este trabalho trata do ensino de Língua Portuguesa através de uma abordagem decolonial, também em contexto pandêmico, por meio do ensino remoto, que buscou desenvolver o senso crítico, a autonomia e as habilidades de leitura e escrita de mulheres alunas da EJA em oficinas realizadas no Projeto EJA - Diálogos. Com base no que foi realizado no projeto, pretende-se discutir as contribuições da adoção de uma perspectiva decolonial de ensino de Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos, destacando o papel do professor enquanto mediador neste tipo de abordagem. A partir da discussão aqui estabelecida, busca-se olhar para a EJA com a sensibilidade que esta requer e melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, conscientizando o/a professor/a em seu fazer docente para facilitar o acesso e a construção de conhecimentos, favorecendo a plena participação do aluno em sociedade, a busca por seus direitos e por melhores condições de vida e o questionamento das relações de poder através da educação formal.

Para tanto, este trabalho inicia-se apresentando brevemente a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e o perfil de seus estudantes, e, em seguida, o conceito de decolonialidade, especificamente em termos de educação, para contextualizar e fundamentar as análises e reflexões aqui propostas. Também são encontradas neste trabalho a sua metodologia, o desenvolvimento das oficinas de Língua Portuguesa realizadas no Projeto EJA - Diálogos, a discussão dos resultados obtidos, as considerações finais e os anexos.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PERFIL DOS/AS ESTUDANTES

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) é uma modalidade de ensino da educação básica destinada àqueles que não conseguiram concluir

o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio em idade considerada adequada. Ainda conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, a modalidade

[...] tem sido considerada como instância em que o Brasil procura saldar uma dívida social que tem para com o cidadão que não estudou na idade própria. Destina-se, portanto, aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. (BRASIL, 2013, p.40)

Tal dívida refere-se à exclusão que os jovens e adultos que não concluíram o ensino regular sofrem perante a sociedade, pois “essa defasagem educacional mantém e reforça a exclusão social, privando largas parcelas da população ao direito de participar dos bens culturais, de integrar-se na vida produtiva e de exercer sua cidadania” (BRASIL, 2013, p.40), dificultando ou impedindo sua ascensão social, sua busca por direitos, promovendo seu apagamento em diversas esferas sociais e interferindo na qualidade e nas condições de vida desses sujeitos.

O ensino voltado aos jovens e adultos, desde seu surgimento, apresenta desafios, como qualquer modalidade da educação no Brasil. A respeito disso, Pinheiro (2015, p.12) afirma que

A história das ideias em torno da Educação de Adultos no Brasil acompanha a história da educação como um todo que, por sua vez, acompanha a história dos modelos econômicos e políticos, conseqüentemente a história das relações de poder, dos grupos que estão no exercício do poder.

No entanto, por suas particularidades, a EJA possui dificuldades para além daquelas apresentadas pelo ensino regular, pois lida com alunas e alunos com diferentes idades, origens e trajetórias de vida, que carregam vivências e visões de mundo diversas, como observa Ferreira (2018, p.3):

A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais

formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade em que estão inseridos.

O ensino para jovens e adultos deve ser pensado a partir de todas essas questões, das especificidades, das necessidades e das dificuldades de cada aluno e aluna. Apesar de englobar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, estes não podem ser realizados na EJA da mesma maneira que são para estudantes na idade regular, visto que devem ser consideradas as questões apontadas. A idade considerada regular para a conclusão dos estudos na educação básica é 17 anos. Para ingressar na Educação de Jovens e Adultos, o/a aluno/a deve ter a partir de 15 anos para as séries do ensino fundamental e a partir de 18 anos para cursar o ensino médio. Os alunos e alunas da EJA são pessoas que precisaram dar uma pausa nos estudos ou que nunca frequentaram a escola, não por escolha, mas por questões pessoais, financeiras, ou de outra ordem, porém decidiram voltar à educação formal, também por motivações variadas. Um dos fatores que mais comumente afasta esses alunos da escola durante o ensino regular é a necessidade de trabalhar para auxiliar na renda familiar. No caso das mulheres, além desse fator, existe também a gravidez na adolescência.

A necessidade de trabalhar, como mencionado, é um motivo que causa o abandono escolar, mas também pode ocasionar sua retomada, pois muitos destes alunos buscam oportunidades de emprego em cargos com melhor remuneração, que geralmente exigem o certificado de conclusão do Ensino Médio. Nascimento (2013, p.14) aponta que a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

[...] surgiu como alternativa à qualificação de mão de obra, com vistas ao atendimento da demanda industrial, onde sua principal função era a de formar indivíduos que agissem como 'máquinas', sem nenhum senso crítico.

É importante garantir que este não seja mais o objetivo principal da EJA, e que o ensino nessa modalidade consiga formar os alunos e alunas para a plena participação nos mais diversos âmbitos sociais, não apenas para o trabalho, proporcionando o exercício do pensamento crítico e o questionamento das

relações de poder que, conforme supracitado em Pinheiro (2015), estão ligadas à educação e ao funcionamento da sociedade.

3. A PERSPECTIVA DECOLONIAL DE ENSINO

Os termos “decolonial/decolonialidade” são usados nos Estudos Pós-coloniais para designar o

[...] processo que busca transcender historicamente a colonialidade, isso é, subverter o padrão de poder colonial, que permaneceu mesmo após o fim da situação colonial (NETO, 2015, p.68),

enquanto os termos “descolonial/descolonização” referem-se mais comumente ao “um processo de superação do colonialismo, geralmente associado às lutas anticoloniais no contexto de estados concretos” (NETO, 2015, p.68). No Brasil, alcançamos a independência enquanto Estado-nação há dois séculos, porém ainda podem ser encontradas diversas sequelas do colonialismo em nossa sociedade:

Ao reconhecer que o fim do colonialismo não significou a supressão das relações desiguais de poder originadas na situação colonial, mas ressignificadas no capitalismo e na colonialidade global, os autores da rede defendem que devemos viver uma segunda descolonização, que complete a primeira, e que estenda a emancipação para um nível mais amplo que o meramente jurídico-político, incluindo a economia, a ciência, a igualdade racial e de gênero, a educação e a criação de novas formas de sociabilidade e de interação com as pessoas, as culturas e a natureza. (NETO, 2015, p.67-68)

À vista disso, nos encontramos aqui em um processo decolonial, que pretende reduzir os problemas herdados da colonização e reestruturar a sociedade para melhorar as condições de vida da população, principalmente das camadas mais afetadas pelas desigualdades do sistema. Sá (2019, p.134) afirma que

A independência econômica e política não é sinônimo de independência nos modos de pensar e de agir, sendo a escola um espaço privilegiado para a manutenção ou para alteração dessa lógica colonialista.

Reconhecendo o papel fundamental da escola na percepção da estrutura social, podemos levantar o seguinte questionamento: se a escola ocupa esse lugar de privilégio, o que tem sido feito por ela para manter ou transformar esse sistema?

A aprovação das leis n.º 10.639/03 (BRASIL, 2003) e n.º 11.645/08 (BRASIL, 2008) tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena brasileira na rede básica nacional de educação, bem como de suas contribuições para a formação do povo brasileiro, permitindo a reformulação dos currículos e visando promover um ensino mais abrangente. Se esse espaço de promoção de um ensino plural já é garantido pela lei, cabe à escola buscar maneiras de implementá-lo. É aí que se propõe pensar em uma educação decolonial, ou seja, pensar em estratégias de práticas pedagógicas que questionem a suposta superioridade dos saberes hegemônicos, de produção europeia, socializando outras perspectivas, outros saberes válidos, produzidos pelos seres colocados à margem da sociedade e do cânone escolar, rompendo com a colonialidade ainda presente nos currículos escolares e nas relações sociais e de poder estabelecidas pela dominação simbólica.

Faz-se importante ressaltar que “isso não significa, porém, a substituição de um repertório escolar por outro, [...] associa-se mais à articulação dos saberes subalter-nizados ao cânone escolar do que ao apagamento dos saberes europeus/europeizados” (SÁ, 2019, p.136), reforçando que existem outros saberes, outras formas e fontes de produção, e que seu ocultamento não é natural, por inexistência ou por falta de qualidade, e sim pelas relações sociais e de poder citadas anteriormente, as quais precisam ser percebidas, compreendidas, debatidas e transformadas. Em outras palavras,

[...] é necessário reconhecer que o conhecimento científico moderno não é o único capaz de possibilitar a compreensão do mundo, existe uma diversidade de modos de pensar, ser e sentir. [...] Ou seja,

reconhecer que existem diferentes formas de saber e ignorância e que, portanto, é possível criar uma inteligibilidade recíproca entre diferentes saberes e cosmovisões. O conhecimento científico não é negado, mas sim utilizado contra-hegemonicamente para explorar práticas alternativas de conhecimento, tudo isso porque, a injustiça social global está intimamente atrelada à injustiça cognitiva global, portanto, sem um novo tipo de pensamento não há justiça social e vice-versa. (RIBEIRO, 2017, p.3115-3116)

Dito isto, também é válido relacionar a pedagogia de Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro que faria 100 anos em 2021, à concepção decolonial de ensino aqui exposta, pois, embora o autor nunca tenha utilizado tal conceito,

[...] a concepção decolonial está presente em toda a sua obra, nas questões e temáticas político-pedagógicas que analisou, nas categorias utilizadas, nas suas fontes teóricas, na proposta educacional que vivenciou e defendeu e no seu horizonte utópico. (NETO, 2015, p.147)

A pedagogia crítica, libertadora e não-bancária de Paulo Freire, na qual defende-se que o aluno participe ativamente na construção de conhecimentos, aprendendo a problematizar e problematizando o que aprende, permanece atual e necessária e se aproxima e dialoga com o ensino decolonial nos mais diversos aspectos, o que permite trabalhar as duas perspectivas em conjunto para pôr em prática metodologias de ensino-aprendizagem como a que foi desempenhada no Projeto EJA - Diálogos. No ensino tradicional, a educação é vista ainda como bancária, pois,

Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a "concepção bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los" (FREIRE, 1987, p.33)

A Pedagogia de Paulo Freire coloca-se em oposição à educação bancária, pois parte da realidade dos alunos, do contexto no qual estão inseridos

e nos conhecimentos que já possuem, trazendo novos conhecimentos que terão utilidade nas práticas realizadas por eles, e não serão adquiridos apenas para eventuais necessidades, mas para as necessidades já conhecidas. Desta forma, recorreremos à pedagogia de Freire para fundamentar as discussões, reflexões e análises aqui propostas e para o desenvolvimento das ações do projeto, bem como à pedagogia engajada de bell hooks, autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense, falecida em dezembro de 2021. A prática pedagógica realizada e defendida por hooks, de caráter crítico, feminista e anticolonialista, dialoga com os fundamentos de Paulo Freire e tem como objetivo central “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir [...]” (HOOKS, 2013, p.56), onde professores e alunos não sejam, respectivamente, apenas transmissores e receptores de conhecimentos, mas sujeitos atuantes em sua produção, associando-se também à concepção decolonial na qual este trabalho se baseia, além de ter grande relevância para o trabalho pedagógico com mulheres.

4. METODOLOGIA

Este trabalho, desenvolvido a partir da experiência do ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva decolonial, classifica-se, quanto à sua metodologia, como uma pesquisa de abordagem qualitativa, segundo a qual

[..] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (PRODANOV, 2013, p.70)

Tais características são percebidas no desenvolvimento do presente trabalho. Neste caso, nosso foco é a discussão de como se realiza o ensino decolonial na Educação de Jovens e Adultos e as suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, destacando ainda o lugar de mediação do professor. O Projeto EJA - Diálogos, no qual realizou-se a experiência aqui compartilhada e discutida, foi uma parceria entre a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), situada nos municípios de Acarape e Redenção, no Maciço de Baturité, no estado do Ceará, e o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Donaninha Arruda, localizado também no Maciço de Baturité, no município de Baturité. O CEJA Donaninha Arruda atende estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio residentes de Baturité e de outros municípios da região do Maciço. Conhecido como “CEJA Baturité”, realiza projetos similares ao apresentado aqui, dentre eles: Projeto Café com Letras; Projeto Leitur@ção; Projeto Sustentabilidade Ambiental; Projeto Multiletramento; Projeto CEJA nas ondas do rádio e Ação Busca ativa. O CEJA Baturité foi uma ponte para que o projeto pudesse alcançar o público-alvo, dando credibilidade às nossas ações na modalidade.

O projeto, cadastrado pelo PIBIC/CNPQ, foi realizado através das seguintes etapas:

- Planejamento e preparação da equipe para atuar no projeto: nesta que foi a primeira etapa, a equipe integrante do projeto reuniu-se semanalmente, via *Google Meet* e *Whatsapp*, durante dois meses, para selecionar os temas a serem abordados nas oficinas, considerando sua relevância para o público-alvo. Posteriormente, foram selecionados conteúdos relacionados aos temas escolhidos, para estimular e fundamentar discussões e interações entre todas as participantes, alunas e professoras. Para tanto, foram realizadas, leituras, pesquisas e escolhas de textos em diversos gêneros.
- Divulgação do projeto e inscrição das participantes: para a etapa de divulgação do projeto, a equipe gravou um vídeo para ser compartilhado nas redes sociais, fazendo uma breve exposição acerca do projeto e convidando para o encontro de apresentação da proposta para alunas da EJA, promovido posteriormente através do *Google Meet*, para que

pu dessem conhecer o projeto e a equipe. A partir disso, foi divulgado o formulário criado para a inscrição das participantes, que manifestaram interesse por meio do preenchimento.

- Realização das oficinas de Língua Portuguesa: na última etapa do projeto, foram realizadas as oficinas de Língua Portuguesa, em formato remoto, via *Google Meet*, visando o desenvolvimento e aprimoramento das práticas de leitura, escrita e oralidade, bem como a ampliação do senso crítico das participantes em uma perspectiva decolonial de ensino, em um total de onze encontros semanais, com duração de duas horas cada um, ocorridos de julho a setembro de 2021.

Inicialmente, obtivemos onze inscrições na etapa de divulgação do projeto, no entanto, no decorrer das atividades, algumas das participantes não conseguiram continuar acompanhando devido à rotina familiar, de trabalho e de afazeres de casa. Desta forma, chegamos ao final do projeto com quatro participantes. As oficinas ocorreram semanalmente via *Google Meet*, em razão do contexto pandêmico em que nos encontramos, prezando pela saúde e segurança de todas as pessoas envolvidas. Também foi criado um grupo no *Whatsapp*, servindo como canal de comunicação, no qual aconteciam interações, esclarecimento de dúvidas e acompanhamento relacionados às oficinas, e também eram disponibilizados os textos, vídeos e atividades ao longo da semana, para que as estudantes se sentissem sempre abertas a procurar auxílio na resolução das atividades e estabelecer diálogos sobre os assuntos propostos.

Através de seus posicionamentos, reflexões e comentários nos debates realizados durante as oficinas, conseguimos acompanhar e avaliar o progresso do desempenho das alunas em relação à compreensão e discussão dos assuntos abordados. Também foi possível fazer esse acompanhamento para além da oralidade, por meio dos textos produzidos por elas nas atividades solicitadas, a partir dos quais conseguimos também trabalhar sua escrita. É válido salientar que a avaliação referida não é em termos de atribuição de nota, mas de análise das contribuições que o trabalho realizado estava fazendo às alunas.

5. O PROJETO EJA - DIÁLOGOS: PERCURSO E REFLEXÕES

O grupo atendido foi composto por mulheres com idade entre 18 e 49 anos, cursando diferentes séries do Ensino Fundamental ou Médio por meio da EJA, residentes dos municípios de Baturité, Redenção, Aracoiaba e Fortaleza, em sua maioria autodeclaradas pardas. A equipe responsável pelo projeto foi formada por uma docente, duas graduandas e uma egressa do curso de Letras - Língua Portuguesa da UNILAB, e mais uma estudante da EJA. A escolha dos temas e a seleção dos conteúdos foi feita a partir das características das participantes, com o intuito de contribuir com a sua formação por meio de uma proposta decolonial de ensino, debatendo assuntos relevantes para elas e para a sociedade como um todo.

Os temas abordados nas oficinas foram: o empoderamento do aluno da EJA; o empoderamento feminino e a escrita de mulheres negras; a formação do povo brasileiro, a origem da língua portuguesa brasileira e as influências africanas e indígenas na nossa cultura; racismo estrutural e racismo linguístico, e, por fim, as manifestações artísticas periféricas, sendo cada tema discutido em até três oficinas, com duração de duas horas cada uma. Tais temáticas foram tratadas com base na leitura de textos em diversos gêneros textuais, como carta, poema, notícia, anúncio publicitário, diário e música, além de vídeos, promovendo o estudo e as discussões acerca dos temas e incentivando a escrita das alunas.

Também foram abordadas, em uma das oficinas, aspectos gramaticais, de concordância, sinais de pontuação, linguagem oral e escrita, marcas da oralidade e graus de formalidade/informalidade, para além da perspectiva tradicional que classifica o que é certo ou errado; buscamos trabalhar esses aspectos mostrando que existem diferentes formas e contextos de escrita, que a norma padrão não é a única aceita, com o intuito de desenvolver e aprimorar alguns pontos percebidos na escrita das alunas na primeira produção textual realizada no projeto, ampliando seu repertório linguístico. No último encontro do projeto, foi promovido um sarau, no qual cada uma das participantes levou um texto de sua escolha, que abordasse uma das temáticas discutidas durante as oficinas.

Realizado em formato remoto durante a pandemia, o Projeto EJA - Diálogos atuou também como uma maneira de manter estas alunas conectadas ao ambiente escolar, pois toda a invisibilização e negligência sofridas pelo público da Educação de Jovens e Adultos foram mais evidenciadas nesse contexto pandêmico, podendo afastá-las mais ainda da educação formal e causar evasão escolar, um dos grandes problemas enfrentados pela modalidade.

5.1 O empoderamento do aluno da EJA

O tema escolhido para dar início às oficinas foi “o empoderamento do aluno da EJA”. O empoderamento do aluno da EJA acontece através de um ensino que reconheça a importância das vivências, saberes, identidades e visões de mundo desses alunos, com o objetivo de ajudá-los a se reconhecerem como atores sociais através do resgate e valorização de suas histórias, memórias, conhecimentos e aprendizagens (GOMES, 2015), mostrando que são sujeitos capazes de se transformarem e transformarem ambientes, reconhecendo seu papel na sociedade e buscando por oportunidades e direitos, o que dialoga com a nossa proposta de ensino decolonial, que preza pela autonomia das estudantes, autonomia esta que faz parte do processo de empoderamento.

Daí a importância de começar as atividades do projeto com essa temática, para que a ambientação das alunas fosse feita a partir de algo do qual elas fazem parte - no caso, a EJA - gerando identificação e permitindo que elas se sentissem mais acolhidas dentro do projeto. Iniciamos apresentando a história de Dona Vilani, mulher cearense que vive em São Paulo, que concluiu seus estudos na EJA e conseguiu, através de sua determinação e dedicação, tornar-se professora e escritora. Foi exibido um vídeo onde ela mesma conta sua trajetória, seus motivos para deixar os estudos e para retornar, as dificuldades enfrentadas, as oportunidades que se abriram para ela por meio da educação e o quanto ela contribui hoje para que outras pessoas acreditem e persistam em seus estudos.

A partir desse vídeo, fizemos perguntas às participantes, estimulando-as a partilharem suas experiências na vida escolar, contando o que as afastou, o que motivou seu retorno, se houve ou não incentivo da parte de familiares e

amigos e quais seus objetivos. Em seguida, apresentamos a equipe responsável pelo projeto, a metodologia a ser utilizada no desenvolvimento das atividades, o objetivo do projeto, e por fim, uma atividade na qual solicitamos a escrita de uma carta para a versão delas no passado, na altura em que precisaram se ausentar do ambiente escolar, dialogando com seu antigo “eu” sobre a trajetória percorrida desde seu afastamento da escola até seu retorno, fazendo reflexões sobre suas vivências durante esse tempo, suas motivações para deixar a escola e para voltar a frequentá-la, seus sonhos e objetivos para o futuro. As produções recebidas foram discutidas através do grupo de *Whatsapp* e também de forma privada no mesmo aplicativo de troca de mensagens.

5.2 O empoderamento feminino e a escrita de mulheres negras

A segunda temática abordada foi “o empoderamento feminino e a escrita de mulheres negras”, dividida em três oficinas, com o intuito de discutir e promover o empoderamento feminino através da escrita e da leitura a partir de obras de mulheres negras. Na primeira delas, demos continuidade ao tema empoderamento, tratado na oficina de abertura, desta vez com foco no grupo feminino. Começamos verificando o que as alunas conseguiram entender sobre empoderamento e o que seria o empoderamento feminino, com base na oficina anterior e em seus conhecimentos prévios. Posteriormente, explicamos o empoderamento pessoal e o grupal. Conforme Kleba (2009, p.738)

No processo de empoderamento há duas faces, interdependentes, de uma mesma moeda: a dimensão psicológica e a dimensão política. A primeira refere-se ao desenvolvimento de um determinado modelo de autorreconhecimento, através do qual as pessoas adquirem ou fortalecem seu sentimento de poder, de competência, de autovalorização e autoestima. A segunda implica na transformação das estruturas sociais visando à redistribuição de poder, produzindo mudanças das estruturas de oportunidades da sociedade.

A primeira dessas concepções tem a ver com o empoderamento pessoal, aquele que se refere ao indivíduo; a segunda, por sua vez, relaciona-se ao empoderamento grupal, tem caráter coletivo, e precisa do primeiro para

acontecer, ou seja, parte-se do empoderamento individual, pessoa, para o empoderamento grupal, coletivo; da consciência de si para a consciência de seu pertencimento a determinados grupos sociais, para lutar pelos direitos de seu grupo. Partindo desta perspectiva, nosso objetivo foi auxiliar as alunas a reconhecerem seu lugar enquanto pertencentes a esse grupo: mulheres, em sua maioria negras, estudantes da EJA, levando à reflexão sobre seu papel na sociedade, seus direitos e seu lugar na busca por melhores condições para si e para os grupos dos quais fazem parte.

Na oficina seguinte, trabalhamos partes do livro “Quarto de Despejo - diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus, escritora, compositora e poetisa brasileira, apresentando brevemente a vida da autora para contextualizar a autoria negra feminina e propondo o debate sobre a obra, com leituras de diferentes trechos do diário, que começamos lendo na oficina e sugerimos que cada uma escolhesse um dia do diário para ler e comentar. Surgiram discussões relacionadas à linguagem escrita do texto, que preserva o modo de escrever de Carolina, que não tinha um alto grau de escolaridade; reflexões acerca de sua vida difícil, marcada pela pobreza, a vida na favela, a criação dos filhos enquanto mãe solo, o trabalho como catadora de papel, a fome, o racismo, a falta de oportunidades, a sua persistência em aprender, em educar-se, mesmo que de forma autodidata, pois não teve a chance de voltar a estudar; foram tantas as percepções, sobre tantos assuntos, e houve sempre a identificação das alunas com a autora, pois sua história se aproxima muito da realidade delas.

Muitas vezes as considerações e reflexões sobre o texto se misturaram com depoimentos pessoais. Enquanto educadores, devemos estar preparados para ouvir, tanto quanto para ser ouvidos, sempre validando a colaboração daqueles educandos que querem participar. Hooks (2013, p.247), reflete acerca disso:

Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros. Esse momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeitam [...] uns aos outros [...]. A partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado.

Em uma proposta que se baseia no ensino decolonial, como a nossa, tal partilha é fundamental, pois nos revela o real contexto em que se situam as alunas, de maneira mais natural, deixando-as à vontade, nos permitindo perceber melhor os saberes que possuem e as vivências que carregam, para tornar o ensino mais próximo e mais pertinente à sua realidade. Conseguimos, ainda nesta oficina, explorar as características do gênero textual diário, com base no formato do livro de Carolina.

Na última dessas oficinas, trabalhamos o conto “Maria”, da escritora e linguista brasileira Conceição Evaristo, dando continuidade ao tema. A leitura do conto foi feita pelas alunas, de modo que cada uma lia um trecho. Apresentamos brevemente alguns pontos sobre a vida de Conceição e debatemos a violência, o machismo, o racismo, a pobreza, as questões tratadas no conto. Logo as estudantes associaram a personagem de Conceição à Carolina, por ser também uma mulher negra, pobre, mãe solo, vítima das desigualdades sociais. A discussão se formou em torno das semelhanças entre as duas, em um exercício de estudo comparativo entre as obras. Com a leitura e o debate acerca desses textos, pudemos mostrar para as alunas que suas histórias também podem ser contadas, também merecem ser ouvidas, e que elas mesmas podem escrevê-las, incentivando sua autonomia e reafirmando o que já havia sido levantado sobre o empoderamento.

5.3 Revisando aspectos formais da escrita

À medida que fomos recebendo as produções solicitadas na primeira oficina, as cartas para seu “eu” do passado, refletindo sobre a trajetória construída até a retomada dos estudos e o que esperam conquistar daqui pra frente, fomos dialogando com elas acerca dessas questões através do *Whatsapp*, no grupo e/ou de forma privada, conforme foi explicado anteriormente. Além de debater o conteúdo das cartas, analisamos as questões formais da escrita das estudantes. Aspectos gramaticais, de concordância, sinais de pontuação, linguagem oral e escrita, marcas da oralidade e graus de formalidade/informalidade foram abordados a partir das dificuldades percebidas nas produções das participantes, com o intuito de desenvolver e aprimorar sua

escrita, mostrando que a norma padrão da língua portuguesa escrita não é a única forma aceitável, que existem variações que podem ser usadas, que devem ser respeitadas e que não devemos nos prender ao que esta norma classifica como certo ou errado, abrindo o olhar para as diversas possibilidades da escrita a partir do contexto em que está sendo utilizada.

Houve uma demora na entrega da carta por parte de algumas delas, pois muitas se sentiam inseguras com sua escrita, apesar de participarem sempre ativamente das oficinas, comentando, debatendo, expondo suas opiniões, experiências e reflexões. No momento de expressar isso em linguagem escrita, algumas delas hesitaram, pois sentiam que não possuíam habilidades para a escrita, que escreviam “errado”, algumas até já ouviram isso de outras pessoas, o que gerou ou reafirmou essa insegurança delas. Daí a importância de se ultrapassar essa perspectiva normativa da língua escrita, que afasta mais ainda as alunas do hábito de escrever. Ferreira, (2018, p.13) pontua que,

[...] mesmo considerando que os alunos jovens e adultos têm uma participação efetiva na sociedade e nos diversos grupos sociais, o acesso a muitos eventos e práticas mediadas por textos escritos é limitado porque eles não dispõem de ferramentas que possibilitem tal participação, principalmente o domínio dos mecanismos de leitura e escrita e alguns conhecimentos textuais necessários a uma interação mais plena através desses textos.

Para promover uma melhor participação nas práticas sociais, buscamos desenvolver e aprimorar, além do senso crítico das alunas, as habilidades de escrita e leitura nas oficinas. Apresentamos situações em que a informalidade, mesmo na modalidade escrita, é permitida, como em conversas com amigos no *Whatsapp*; relembramos a escrita de Carolina Maria de Jesus, que apresentava características que estão fora da norma padrão da língua escrita, que remetem à oralidade e que decorrem de sua baixa escolaridade, e que não a impediram de escrever e nem de ser compreendida na sua escrita, na mensagem que queria passar, nos sentimentos que queria expressar e nas violências que denunciou. Reforçamos que estávamos ali para ajudá-las a construir esses conhecimentos, e não para julgá-las, pois o espaço que estávamos construindo era um espaço de aprendizagem, de crescimento, e isso não pode acontecer

através de constrangimento ou julgamento. Paulo Freire (1996, p. 26) assegura que

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 1996, p.26)

Procuramos, na abordagem dos aspectos gramaticais, trabalhar também esse lado, já que nossa proposta também prioriza a autoestima das participantes, seu bem estar em todas as nossas ações, buscando sempre evitar qualquer tipo de constrangimento. Para manter o ambiente confortável e confiável para as estudantes que buscamos criar desde o início, valorizamos os pontos fortes de sua escrita, bem como os conhecimentos que elas compartilharam nas oficinas, incentivando-as a continuarem contribuindo durante as oficinas e também no grupo do *Whatsapp*, no qual sempre dialogamos sobre os temas, propondo pesquisas e leituras antes e depois dos encontros virtuais, e também sobre as atividades solicitadas, respeitando não só suas contribuições, mas também os momentos em que elas não quiseram participar e tentando sempre compreender suas inseguranças para tentar revertê-las.

5.4 A formação do povo brasileiro, a origem da língua portuguesa brasileira e as influências africanas e indígenas na nossa cultura

Com o título “O que (não) te contaram sobre a história do Brasil? A formação do povo brasileiro e a origem da língua portuguesa brasileira”, discutimos, em duas oficinas, o que diz o ensino tradicional a respeito da história do nosso país e as heranças africana e indígena na cultura brasileira. Para isso, lemos trechos da Carta de Pero Vaz de Caminha sobre a chegada dos portugueses no Brasil, mostrando a visão do autor da carta, que nos é passada habitualmente na escola. Procuramos entender o que as participantes pensavam

a respeito da carta e dos navegantes portugueses, o que elas já ouviram, o que lhes foi ensinado a sobre esse assunto.

Contextualizamos também a perspectiva dos povos nativos brasileiros, que sofreram a invasão das terras que habitavam e foram - e continuam sendo - vítimas de genocídio, e também dos povos africanos sequestrados e escravizados, apresentando uma versão distinta da que se costuma ouvir no ensino tradicional, estimulando a percepção crítica das alunas em torno da história do Brasil. Falamos também sobre a formação do português brasileiro a partir do português europeu, das línguas indígenas que aqui existiam (algumas ainda conseguiram sobreviver) e das línguas africanas faladas pelos povos escravizados, além de questionarmos o apagamento de muitas dessas línguas indígenas e exclusão das línguas africanas.

Mostramos algumas das influências africanas e indígenas na cultura brasileira: na fala, no vocabulário, na pronúncia; na culinária, nos costumes, na música, na dança, nas religiões, com exemplos comuns que ilustram a forte presença desses povos no nosso dia a dia. As participantes reconheceram todos os exemplos, sabem o que são, usam, mas não sabiam da origem, o que aponta que as influências desses povos não são reconhecidas nem no mais simples e cotidiano, afastando-nos de nossas raízes e reforçando a negação de sua participação na construção do Brasil.

De acordo com Paim (2019, p.440)

O colonialismo se manifesta como continuidade de formas coloniais de dominação, pretende obter o controle da economia, da autonomia, da natureza e dos recursos naturais, do gênero, da sexualidade e, até mesmo, da subjetividade do conhecimento. É através de práticas perversas que estende seus domínios. E uma dessas práticas está na construção e manutenção da ideia de raça; de inferioridade de um povo em relação ao outro; no aparato ideológico criado para a livre exploração de negros/as e indígenas por pessoas brancas, consideradas dotadas de superioridade e pureza do sangue, ao longo da história e consequente manutenção de privilégios elitistas. Sendo assim, características biológicas foram superadas por categorias puramente ideológicas embebidas em jogos perversos de poder.

A decolonialidade visa romper com a manutenção dos privilégios de determinadas categorias sobre outras, contestando as relações de poder estabelecidas e permitindo novas visões e posicionamentos para a transformação da sociedade. Nessa abordagem de ensino, faz-se indispensável

trazer este olhar sobre os povos indígenas e africanos que construíram o Brasil, foram negligenciados, explorados e assassinados na história do nosso passado e continuam sendo na história que estamos construindo atualmente. Colocar essa problemática em foco é importante para conscientizar a seu respeito e combatê-la.

Em seus comentários e diálogos, as participantes conseguiram estabelecer comparações entre o que haviam escutado e aprendido antes e o que foi exposto nas oficinas, analisando, nas discussões estabelecidas, as diferentes formas de se olhar a história do nosso país. Conseguiram identificar os problemas de uma história única, que prioriza a percepção dos portugueses e os coloca como descobridores e salvadores, ignorando os povos que aqui já estavam e os que foram forçados a vir, minimizando as violências e a exploração que esses povos sofreram e como isso traz consequências até hoje.

5.5 O racismo estrutural e o racismo linguístico

Tratamos deste tema em duas oficinas, para que as participantes conseguissem identificar algumas das consequências da escravização e o quanto ainda existe a inferiorização de pessoas pretas na nossa sociedade, e que muitas vezes acontece de forma tão sutil que se torna quase imperceptível, fazendo com que situações de racismo sejam cada vez mais naturalizadas, pois são recorrentes e sempre são procuradas outras justificativas para esconder o real motivo das violências cometidas contra pessoas pretas. Isso é o racismo estrutural, que está presente de diversas formas nas mais variadas esferas sociais. Neste caso, analisamos anúncios publicitários com teor racista, principalmente relacionados ao corpo da mulher preta e ao cabelo crespo, para entender como o racismo estrutural acontece na prática.

Explicamos que o anúncio publicitário é um gênero utilizado para convencer alguém a comprar um produto, contratar um serviço, aderir a uma ideia, gerar uma sensação de que precisamos daquilo que está sendo anunciado. A partir disso, estimulamos as alunas a refletirem sobre o conteúdo dos anúncios mostrados e o que os torna problemáticos. Por que esses profissionais se sentem à vontade para veicular um anúncio racista? Porque aceitamos e consumimos, por vezes sem questionar o que está sendo utilizado.

Levamos também notícias que informavam casos de racismo e notícias em que o racismo estava presente na manchete, no texto, nas imagens. Mais uma vez fizemos o exercício de identificar o racismo nas notícias, além de charges que denunciam o racismo estrutural, proporcionando discussões e reflexões.

Quanto ao racismo linguístico, mostramos palavras e expressões de cunho racista que também são frequentemente utilizadas, propondo que as alunas pensassem a respeito da origem e do uso e o quanto são ofensivas. As estudantes reconheceram que usam ou já usaram tais palavras e expressões, mas conseguiram, com base em tudo que vínhamos debatendo no decorrer das oficinas, identificar e compreender os problemas em questão, pois a escolha de determinadas formas de falar, embora pareça simples, pode ajudar na manutenção de preconceitos. Pedimos que elas sugerissem alternativas para substituir os termos por outros de mesmo sentido, como exercício a ser feito não só nas oficinas, mas em suas falas cotidianas.

5.6 Manifestações artísticas periféricas

Nesta que foi a última oficina, apresentamos manifestações artísticas desenvolvidas por pessoas da periferia como forma de resistência. Debatesmos o que é periferia e ser periférico, assim partimos para a literatura periférica, produzida pelas pessoas nesse contexto. Relembramos Carolina Maria de Jesus como um exemplo desse tipo de literatura, discutindo as características, os objetivos e a importância deste tipo de produção para a representatividade e resistência dos grupos periféricos, compostos por pessoas de classe social baixa, em sua maioria negros, colocados à margem da sociedade, conforme vínhamos expondo e debatendo ao longo do projeto.

Mostramos ainda o grafite e a pichação como forma de arte denunciativa das desigualdades sofridas, assim como também o é a literatura periférica. Falamos também sobre o sarau, que é uma maneira de divulgação das produções artísticas na periferia. Idealizado e realizado por pessoas residentes da periferia, o sarau reúne poesias, música, dança, teatro e diversas manifestações artísticas com o intuito de fortalecer e conscientizar a comunidade através da arte, que muitas vezes não chega ao grande público e gera a ideia, para muitos, de que não existe essa produção; no entanto, o que falta não é

talento ou vontade de expandir o alcance dessas expressões artísticas, e sim oportunidades e recursos para isso, mesmo com o acesso a internet podendo facilitar isso, por vezes o que vem dessas comunidades é invalidado, marginalizado e tem sua condição de arte questionada, pois a estrutura social tende a considerar arte e cultura apenas o que é produzido pelos seres detentores do poder.

5.7 Sarau de encerramento

Para o encerramento do projeto, promovemos um sarau, no qual todas as participantes apresentaram um texto ou vídeo de sua escolha, que fizesse diálogo com os temas debatidos nas oficinas: feminismo, racismo, violência, desigualdade, presença indígena e africana na cultura e história brasileira. Cada uma comentou sobre o texto ou vídeo apresentado, o motivo da escolha e também sobre a experiência no projeto, o que aprendeu nas oficinas, trazendo também sugestões e os pontos positivos de sua participação.

6. DOS RESULTADOS ALCANÇADOS

No decorrer da realização das oficinas, foi possível perceber o comprometimento das alunas em participar de forma ativa, fazendo comentários que enriqueceram as discussões, mostrando o desenvolvimento do pensamento crítico em seus posicionamentos, compartilhando seus relatos pessoais, suas vivências e aprendizados, escolares ou não; realizando as pesquisas e leituras recomendadas e sempre contribuindo para o desenvolvimento do projeto nessa perspectiva de construção coletiva de conhecimentos.

Para além dos saberes científicos, dos saberes escolares, priorizamos os conhecimentos prévios das participantes, seu saber sensível e saber do cotidiano: o primeiro

[...] diz respeito aquele saber do corpo, originado na relação primeira com o mundo e fundado na percepção das coisas e do outro. O saber sensível é um saber sustentado pelos cinco sentidos, um saber que

todos nós possuímos, mas que valorizamos pouco na vida moderna.
(FERREIRA, 2018, p.8)

Portanto, trata-se um saber que parte das percepções, das sensações; o segundo, “[...] se configura como um saber reflexivo, pois é um saber da vida vivida, saber amadurecido, fruto da experiência, nascido de valores e princípios éticos, morais já formados, anteriormente, fora da escola” (FERREIRA, 2018, p.9), ou seja, um saber que se constrói nas vivências. Estes foram valorizados em nossa abordagem, na qual procuramos sempre partir desses saberes que as alunas já carregavam para produzir outros conhecimentos, reforçando que toda a aprendizagem, mesmo que tenha sido feita fora da educação formal, é válida e necessária à aprendizagem escolar e mais ainda às práticas sociais cotidianas, pois são nessas práticas que esses saberes se formaram e nelas são utilizados e renovados.

Como exemplo das atividades realizadas nesta perspectiva, destacamos aqui alguns trechos das cartas produzidas pelas alunas para a sua versão do passado, que seria um diálogo consigo mesma, um exercício de reconhecimento de suas lutas, suas dores, suas conquistas, suas vivências, seus motivos para deixar e para retornar à escola, seus objetivos e visões de futuro:

Carta 1:

esta? tantas coisas mudaram você
conseguiu terminar seus estudos? se você
terminou parabéns se não tiver termi-
nado pesso a você pra não desistir
Nunca sei que se sempre se interessou
pra terminar seus estudos mais ai veio
tanta coisa você sofreu muito você foi
rejeitada você foi desprezada no 6º
você engravidou e teve que para você
ficou 2 anos sem estudar mais você
voltou fez o sexto e o sétimo junto no
outro ano você fez o oitavo e o nono
junto e assim terminou o ensino fundamen-
tal e você foi pro liceu com 17 anos você
até tentou terminar mais ai você sentia
muita dor lembra por causa que o ônibus
pulava muito ai você teve que parar
novamente ai você não conseguiu
mais terminar por que não tinha

quem ficasse com seus dois filhos ai se
desanimou veio a pandemia que foi
muito difícil pra você pra todos nós
começou tudo longe mais como você
já tinha desanimado no ano passado
não se matriculou pois você estava
precisando de algum pra lhe dar um
empurrãozinho HAH e ai veio né a sua

É possível perceber, a partir deste fragmento da carta, que a aluna reconhece sua persistência na educação formal apesar de todos os problemas enfrentados, retornando sempre à escola. Ela consegue compreender a interferência da pandemia no seu processo de aprendizagem, a falta de incentivo e de uma rede de apoio, alguém que pudesse ficar com seus filhos para que ela frequentasse as aulas. Nosso projeto foi também uma forma de manter sua ligação com a escola durante a pandemia, para que elas não perdessem o ânimo e as esperanças, não desistissem novamente, pois o momento era delicado para todos, como a aluna apontou, e os desafios que a EJA já enfrenta somados aos novos desafios impostos pela pandemia poderiam aumentar mais ainda o índice de evasão escolar.

Uma das maneiras de incentivá-las foi promover a autonomia, o empoderamento dessas mulheres, mostrando que suas histórias são importantes, suas vozes merecem ser ouvidas, que não estão ali como meros objetos recipientes de conhecimentos dados, mas como sujeitos ativos na construção de conhecimentos, sujeitos que merecem ser conhecidos e compreendidos e que têm capacidade de aprender e crescer cada vez mais a partir de sua própria história, de seus aprendizados, ao invés de ignorá-los e substituí-los.

Carta 2:

era muito longe, mesmo assim quando criança
eu fui a escola, comecei a ler e fazer contas
mas a minha avó falava que mulheres não pre-
cisava estudar, então logo parei os estudos.
Na minha adolescência fui para casa de uma tia e
lá eu voltei à sala de aula,
consegui concluir até o quinta série, parei e
casei-me com 18 anos, com 20 tive um filho
e 5 anos depois me separei e foi aí que eu
percebi o quanto os estudos estavam fazendo
falta.
Precisava arranjar emprego e não tinha
estudo então comecei a trabalhar por conta pró-
pria e resolvi voltar a estudar, me matriculei
e passava um tempo na escola e saí, no
decorrer dos anos eu trabalhei em consultório

Nesta carta, podemos constatar mais uma vez a falta de incentivo, que muitas vezes vêm daqueles de quem mais se espera apoio, porém é necessário refletir que essa fala veio de outra mulher, que provavelmente ouviu essas mesmas palavras como justificativa para privá-la dos estudos, e as reproduziu de forma inconsciente. A desconstrução desses pensamentos e visões acontece justamente através da educação, e é por esse motivo que se perpetuam essas falas, para que as mulheres e demais grupos que são afastados da educação pela sociedade não sintam a necessidade de buscar os estudos e as oportunidades que merecem e que têm capacidade de alcançar.

Em fim, quando chegou 2018 eu resolvi voltar a estudar, foi aí que eu resolvi ir ao seja, chegando lá me matriculei fiz um diagnóstico, neste diagnóstico eu realizei uma prova de matemática outra de português, tui 10 em cada uma das provas, me matriculei no fundamental, fiz as provas do encea e passei em todas, novamente me matriculei no ensino médio no seja de novo eu fiz as provas do encea e passei novamente em todas as matérias.
Hoje eu tenho o certificado do fundamental, e do ensino médio.
E em breve eu terei o diploma universitário se assim Deus permitir.

A aluna não desistiu de mudar suas condições e precisou estudar para isso, não apenas para conseguir um emprego, mas também com objetivos para além do trabalho: ela deseja ingressar no ensino superior. Mesmo com tanto tempo sem frequentar a escola, ela conseguiu obter bons resultados nas provas realizadas, o que mostra que ela não parou de aprender por não estar no ambiente de educação formal; seus conhecimentos continuaram sendo construídos, podendo ser potencializados na escola.

A proposta decolonial, adotada no projeto, bem com a pedagogia crítica de Paulo Freire e a pedagogia engajada de bell hooks trabalham a partir do diálogo entre os conhecimentos construídos nas vivências e aqueles produzidos na educação formal, não priorizando um em detrimento do outro, mas mostrando que é possível unir tais conhecimentos; que um não é mais importante ou necessário do que outro, mas que ambos possuem sua utilidade e relevância, podendo ser mobilizados simultaneamente, uma vez que os saberes escolares auxiliam na vida cotidiana e os saberes provenientes das experiências de vida também contribuem para os processos formais de aprendizagem, e é isso que reconhecemos nesta perspectiva de ensino.

Carta 3:

AOS 12 ANOS INTERROMPI MEUS ESTUDOS E COMECEI A TRABALHAR EM CASA DE FAMÍLIA. FORAM TEMPOS DIFÍCEIS. TRABALHE ATÉ OS 13 ANOS. DEPOIS FUI MORAR COM UMA TIA EM FORTALEZA, LÁ RETORNEI OS ESTUDOS MAS NÃO DEU CERTO PAREI DE NOVO. COM 15 ANOS MIM ENVOLVI COM UMA PESSOA E FUI MORAR COM ELA FORAM 11 ANOS EM UM RELACIONAMENTO ABUSIVO, SEGUIDO DE VIOLÊNCIA FÍSICAS E VERBAIS, TRAIÇÕES, VIVIA PRATICAMENTE EM UM CATIVELHO. ESTA COM 8 ANOS QUE SAÍ DESSE RELACIONAMENTO, MAS FICARAM SEQUELAS NO MEU PSICOLÓGICO. EM 18 DE OUTUBRO, DE 2014 CASEI NOVAMENTE COM OUTRA PESSOA E UM RELACIONAMENTO TRANQUILLO, ESSE NOVO COMPANHEIRO MIM INCENTIVOU A DAR CONTINUIDADE AOS ESTUDOS. ASSIM FIZ E CONCLUÍ O ENSINO FUNDAMENTAL NO EJA. DEPOIS FUI PRO CEJA, PRO ENSINO MÉDIO, ENGRAVIDEI, DEPOIS VEIO AS DIFICULDADES NO TRANSPORTE PRA IR PRO COLÉGIO E PAREI DE NOVO. EM ABRIL DO ANO PASSADO ENTREI EM CONTATO COM UMA PROFESSORA PRA DAR CONTINUIDADE PELO ENSINO REMOTO. NO DIA 13/07/2021 CONCLUÍ A MATÉRIA DE SOCIOLOGIA. PRA MUITOS NÃO É NADA MAS PRA MIM JÁ É UMA GRANDE VITÓRIA, POIS NÃO É FÁCIL SER DONA DE CASA, COM 4 FILHOS E AINDA ARRANJAR TEMPO PROS ESTUDOS. É O QUE EU TENHO PRA DIZER PRA MIM HOJE, É QUE EU SOU MAS QUE VENCEDORA POR TER PASSADO POR TANTA COISA RUIM, POR TER TIDO MOTIVOS PRA DESISTIR DE VIVER. MAS PERMANECI DE PÉ LUTANDO POR MEUS OBJETIVOS. SEI QUE AINDA NÃO CHEGUEI ONDE MEREÇO ESTAR, MAS COM FÉ E DEDICAÇÃO EU CONSIGO IR ALÉM. E O QUE MIM MOTIVA A DAR CONTINUIDADE NOS ESTUDOS FOI UM FATO QUE PASSEI EM MINHA VIDA, PRECISANDO DE ADVOGADO E NÃO PODIA PAGAR. ENTÃO BOTEI NA MINHA CABEÇA QUE IA MIM FORMAR EM DIREITO PRA PODER AJUDAR AS PESSOAS.

A trajetória de vida relatada nesta carta apresenta as dificuldades diversas que a aluna enfrentou, e que conseguiram afastá-la do ambiente escolar por muito tempo, mas não conseguiram fazê-la desistir. Seu objetivo, com o retorno à educação formal, também é ingressar no ensino superior e cursar Direito, para

poder auxiliar pessoas que necessitam da defesa de uma advogada mas não possuem condições financeiras para pagar, assim como ela também já precisou.

Os relatos dessas mulheres, apresentados em forma de carta dialogando com elas mesmas em suas versões anteriores, mostram o quanto elas são fortes, determinadas e persistentes, e o quanto acreditam na educação como instrumento de transformação de suas realidades. Em meio a tantas adversidades, elas permanecem esperançosas e focadas em seus estudos, conciliando família, trabalho e seus sonhos e objetivos. Diante disso, buscamos garantir que essas mulheres se sentissem acolhidas e mostrando que a escola precisa delas tanto quanto elas precisam da escola. Daí a importância de trabalharmos o empoderamento das alunas através da educação.

O desenvolvimento do senso crítico das alunas nas oficinas ocorreu nesse diálogo entre conhecimentos formais e informais, escolares e de vivências, permitindo que as alunas conseguissem associar um ao outro para mobilizá-los no dia a dia, na vida em sociedade. Conseguimos propiciar o envolvimento e autonomia das alunas, despertando sua curiosidade e realizando atividades de pesquisa sobre os temas propostos antes das oficinas, para que elas pudessem trazer seus pontos de vista e suas primeiras impressões, fazendo com que as oficinas fossem construídas por todas as participantes, professoras e alunas.

A esse respeito, Paulo Freire, ao defender a perspectiva progressista de educação, afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21). Nosso trabalho foi realizado sob esta mesma perspectiva, na qual o professor não é detentor e sim mediador do conhecimento, proporcionando que o aluno participe como sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, produzindo saberes a partir de seus conhecimentos prévios e suas reflexões acerca dos conteúdos.

Para promover um ensino que possa ser construído por todos os participantes e não apenas transferido de professor para aluno, é necessário desenvolver uma relação de confiança, para que o aluno sinta-se à vontade para interagir e contribuir com a aula. Essa relação constrói-se com base no respeito aos educandos, às suas vivências e aos conhecimentos que já possui, e requer um professor mediador de conhecimentos, não meramente transmissor, que estimule e valide a participação dos alunos.

O compromisso e engajamento do professor começa muito antes da entrada na sala de aula, pelo planejamento, a escolha de metodologias, a seleção de conteúdos, a pesquisa para aprofundar-se sobre os assuntos a serem tratados, como fizemos durante meses, são etapas indispensáveis para a realização de aulas, principalmente as que objetivam a interação e os questionamentos dos alunos sobre assuntos de tamanha importância. Quanto à escolha dos temas abordados, foi possível debater, através deles, questões sociais de grande relevância, as quais precisam ser vistas e refletidas para além do que está posto nas relações sociais de poder, questionando como e porque estas ocorrem e a quem interessa sua manutenção. Quijano (2009, p.105) explica que

Na história conhecida anterior ao capitalismo mundial pode-se verificar que nas relações de poder, certos atributos da espécie tiveram um papel central na classificação social das pessoas: sexo, idade e força de trabalho são sem dúvida os mais antigos. Da América, acrescentou-se o fenótipo. O sexo e a idade são atributos biológicos diferenciais, ainda que o seu lugar nas relações de exploração/dominação/conflito esteja associado à elaboração desses atributos como categorias sociais. Por outro lado, a força de trabalho e o fenótipo não são atributos biológicos diferenciais [...], não têm nenhuma consequência na estrutura biológica do indivíduo e certamente menos ainda nas suas capacidades históricas. E, do mesmo modo, ser trabalhador 'manual' ou 'intelectual' não tem relação com a estrutura biológica. Por outras palavras, o papel que cada um desses elementos joga na classificação social, ou seja, na distribuição do poder, não tem nada a ver com a biologia, nem com a 'natureza'. Tal papel é o resultado das disputas pelo controle dos meios sociais.

Portanto, o lugar social em que os grupos minoritários estão colocados não se trata de um lugar que lhes pertence - ou ao qual eles pertencem - por natureza; é um lugar construído pela sociedade capitalista que categoriza os saberes válidos e os seres que podem produzi-lo e acessá-lo, e esses seres, consequentemente, detêm o poder. Permitir a reflexão e a conscientização das estudantes enquanto pertencentes à alguns destes grupos minoritários (mulheres negras de classe social baixa e com escolaridade ainda incompleta),

propicia o despertar para as causas destes grupos, partindo do movimento de empoderamento, primeiro pessoal e depois coletivo, ao qual nos referimos em uma das oficinas, pois esta realidade na qual estão inseridas não é estática, imutável e permanente, mas dinâmica e modificável.

Buscamos ressaltar, em nossas ações no projeto, que a mudança é possível e necessária; não podemos naturalizar essas questões - racismo, machismo, violência, apagamento e exclusão de grupos sociais minoritários e demais problemas debatidos nas oficinas - porque sempre foram assim e pensar que sempre vão ser; devemos questionar e transformar esse discurso. Colocando as alunas como sujeitos ativos na produção de conhecimentos e no funcionamento da sociedade, damos-lhes a responsabilidade de participar dessa mudança, de interferir e mobilizar os conhecimentos adquiridos para a transformação da sociedade, embora não se trate de uma tarefa fácil, rápida ou individual.

Reconhecer a realidade social e nos reconhecermos como seres que a influenciam e por ela são influenciados nos conscientiza do nosso papel na construção dessa realidade como ela está posta e nossas possibilidades de contribuir para a sua transformação, enquanto educadoras/es, educandas/os e cidadãs e cidadãos, e é isso que a perspectiva decolonial de ensino busca estimular.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão aqui estabelecida, buscou-se olhar para a EJA com a sensibilidade que esta requer, reconhecendo o perfil de seus alunos, suas necessidades e valorizando as contribuições que eles podem trazer para a sala de aula, não somente as que podem levar da sala para a vida. Visando melhorar a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem, propõe-se um ensino de construção coletiva, como o ensino decolonial, enquanto alternativa ao tradicional método de transmissão de conhecimentos, a dita “educação bancária” de Paulo Freire, onde o papel do professor é o de detentor de saberes e os alunos são apenas receptores destes saberes.

Salientamos que, a este outro tipo de ensino, de caráter crítico e transformador, faz-se necessária a conscientização do/a professor/a em seu trabalho docente para facilitar o acesso e a construção de conhecimentos, favorecendo a participação do aluno no ambiente escolar bem como na sociedade, a busca por seus direitos e por melhores condições de vida e o questionamento das relações de poder através da educação formal. O/a educador/a engajado/a compreende suas responsabilidades na formação de cidadãos e o papel que desempenha na manutenção ou modificação da realidade social, mas este também precisa estar preparado para lidar com tais responsabilidades. Viemos de um ensino tradicional, não está em nossos hábitos escolares romper com as estruturas estabelecidas, é necessário que haja uma formação docente que estimule e instrua o professor para o fazer docente engajado e consciente, ainda mais tratando-se do/a educador/a da EJA, devido aos desafios dessa modalidade e a diversidade de seus alunos, invisibilizados pela sociedade e marginalizados dentro sistema educacional.

Portanto, o ensino decolonial requer metodologias coletivas e ativas, estratégias pedagógicas que sejam também estratégias sociais, que permitam o diálogo entre conhecimentos escolares e vivências, ciência e experiência, mostrando como ambos atuam na construção da realidade e responsabilizando os sujeitos por esta construção, sem, no entanto, culpabilizá-los pelo lugar social que ocupam, pois esta responsabilidade não é individual, mas coletiva; e este lugar social não é natural, mas determinado pelas relações de poder estabelecidas, e é através da educação que podem ser encontradas as possibilidades de transformar essas relações. Para isso, é importante repensar a educação em todos os seus níveis, como instrumento de mudança social e espaço de busca por direitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

_____. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

DA MOTA NETO, João Colares. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina:** reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. 2015. 368 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2015.

FANTINATO, Maria Cecilia; FREITAS, Adriano Vargas; DIAS, Julio Cesar de Moura. **"Não olha para a cara da gente":** ensino remoto na EJA e processos de invisibilização em contexto de pandemia Revista Latinoamericana de Etnomatemática, vol. 13, núm. 1, 2020, p. 104-124 Universidad de Nariño, Colombia

FERREIRA, Núbia Nafaiete Ferraz. **O perfil dos alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos:** alfabetização e diversidade. 2018. 24 f. Artigo científico (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Ensino Superior Franciscano, Paço do Lumiar, MA, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Claudia da Silva. **O empoderamento de jovens e adultos da EJA através de uma proposta pedagógica de reconstrução de histórias e saberes.** Revista Escritos e Escritas na EJA, Rio Grande do Sul, n.3, p. 16-27, 2015.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. **Empoderamento:** processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. Saúde e Sociedade. São Paulo, v.18, n.4, p. 733-743, 2009.

NASCIMENTO, Sandra Mara do. **Educação de Jovens e Adultos:** EJA, na visão de Paulo Freire. 2013, 43 f. Monografia (Especialização) - Pós-Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino – .Modalidade de Ensino a Distância, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Paranavaí, PR, 2013.

PAIM, Elison Antonio; PINHEIRO, Patrícia Magalhães; PAULA, Josiane Beloni de. **Educação, relações etnicorraciais e decolonização na práxis de professores/as**. Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, v. 37, n. 2, p. 437-452, abr./jun. 2019.

PINHEIRO, Evandro Rogério da Silva. **Educação de Jovens e Adultos: realidade atual da situação educacional da EJA**. 2015. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Plano Nacional de Formação de Professores, Universidade Federal Rural da Amazônia, Igarapé-Açu, PA, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal. Edições Almedina, SA, 2009. p. 73-117.

RIBEIRO, Débora. **Decolonizar a educação é possível? A resposta é sim e ela aponta para a educação escolar quilombola**. *In*: IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO/ VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFSSIONALIZAÇÃO DOCENTE/ XV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 2017, Curitiba, PR, Anais... Paraná: PUCPR, 2017.

SÁ, Ana Paula dos Santos de. **Descolonizar a educação é preciso**: Significados de uma perspectiva pós-colonial de educação a partir do contexto brasileiro. Revista ESC - Educação, Sociedade & Culturas, CIEE/Edições Afrontamento, n. 55, p. 131-148, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2019.

SOARES, Endrika Leal. **Uma pesquisa sobre alfabetização de adultos na EJA**: primeiros diálogos com Paulo Freire e uma perspectiva decolonial. *In*: XV SEMINÁRIO SUL-MATOGROSSENSE DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 15, 2021, Mato Grosso do Sul, MS, Anais...Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 2021.

ANEXOS

Carta 1

olá [redacted] do futuro, como você está? tantas coisas mudaram você conseguiu terminar seus estudos? se você terminou parabéns se não tiver terminado pesso a você pra não desistir nunca sei que se sempre se interessou pra terminar seus estudos mais ai veio tanta coisa você sofreu muito você foi rejeitada você foi desprezada no 6º você engravidou e teve que para você ficou 2 anos sem estudar mais você voltou fez o sexto e o sétimo junto no outro ano você fez o oitavo e o nono junto e assim terminou o ensino fundamental e você foi pro liceu com 17 anos você até tentou terminar mais ai você sentia muita dor lembra por causa que o ônibus pulava muito ai você teve que parar novamente ai você não conseguiu mais terminar por que não tinha

quem ficasse com seus dois filhos ai se desanimou veio a pandemia que foi muito difícil pra você pra todos nós começou tudo alone mais como você já tá desanimado no ano passado não se matriculou pois você estava precisando de algum pra lhe dar um empurrãozinho HAH e ai veio né a sua tia e deu essa força [redacted] so espero por tudo que voce passou os problemas de saúde que você ficou traumada ficou com problema de nervos ficou insegura e se pouco de depressão que você tem pesso não desista dar em frente e realize todos seus sonhos Bye fique com deus e se cuida lave as mãos use máscara e alceie em gel...

Carta 2

Baturiti 20 de Junho de 2021.

Ola! me chamo [redacted] fui criada por meus avós, a minha vida escolar foi assim!

Fui alfabetizada, morava no sertão e a escola era muito longe, mesmo assim quando criança eu fui a escola, comecei a ler e fazer contas mas a minha avó falava que mulheres não precisavam estudar, então logo parei os estudos.

Na minha adolescência fui para casa de uma tia e lá eu voltei à sala de aula, consegui concluir até o quinta série, parei e casei-me com 18 anos, com 20 tive um filho e 5 anos depois me separei e foi aí que eu percebi o quanto os estudos estavam fazendo falta.

Precisava arranjar emprego e não tinha estudo então comecei a trabalhar por conta própria e resolvi voltar a estudar, me matriculava passava um tempo na escola, e sai, no decorrer dos anos eu trabalhei em consultório dentário como recepcionista, eu só estudava assim! Lia os livros comprava material para estudar mas nunca concluiu com as provas.

Os anos se passavam e em uma ocasião um amigo me indicou para uma empresa eu ia trabalhar como instrutora de costura e costura, i aí? Cadê os estudos? como provar? se eu não tinha nenhum certificado!

Mesmo assim eu fiz o meu currículo

tilibra

falei sobre os meus conhecimentos, fui chamada para uma entrevista e ganhei a vaga. Concorri com pessoas que tinham os estudos concluídos, mas graças a Deus e o meu esforço eu consegui e fui ser instrutora, ensinando turmas com 25 pessoas.

Em fins, quando chegou 2018 eu resolvei voltar a estudar, foi aí que eu resolvi ir ao seja, chegando lá me matriculei fiz um diagnóstico, neste dia, e neste eu realizei uma prova de matemática outra de português, terei 10 em cada uma das provas, me matriculei no fundamental, fiz as provas do Enceja, passei em todas, e novamente me matriculei no ensino médio no seja de novo eu fiz as provas do Enceja e passei novamente em todas as matérias.

Hoje eu tenho o certificado do fundamental, e do ensino médio.

E em breve eu terei o diploma universitário se assim Deus permitir.

Baturité 20 de Julho de 2021

Assinatura

Carta 3

MEU NOME É [REDACTED]

AOS 12 ANOS INTERROMPI MEUS ESTUDOS E COMECEI A TRABALHAR EM CASA DE FAMÍLIA. FORAM TEMPOS DIFÍCEIS. TRABALHEI ATÉ OS 13 ANOS. DEPOIS FUI MORAR COM UMA TIA EM FORTALEZA, LÁ RETORNEI OS ESTUDOS MAS NÃO DEU CERTO PAREI DE NOVO. COM 15 ANOS MIM ENVOLVI COM UMA PESSOA E FUI MORAR COM ELA FORAM 11 ANOS EM UM RELACIONAMENTO ABUSIVO, SEGUIDO DE VIOLÊNCIA FÍSICAS E VERBAIS, TRAIÇÕES, VIVIA PRATICAMENTE EM UM CATIVELHO. ESTA COM 8 ANOS QUE SAÍ DESSE RELACIONAMENTO, MAS FICARAM SEQUELAS NO MEU PSICOLÓGICO. EM 18 DE OUTUBRO DE 2014 PASEI NOVAMENTE COM OUTRA PESSOA E UM RELACIONAMENTO TRANQUILO, ESSE NOVO COMPANHEIRO MIM INCENTIVOU A DAR CONTINUIDADE AOS ESTUDOS. ASSIM FIZ E CONCLUÍ O ENSINO FUNDAMENTAL NO EJA. DEPOIS FUI PRO CEJA, PRO ENSINO MÉDIO, ENGRAVIDEI, DEPOIS VEIO AS DIFICULDADES NO TRANSPORTE PRA IR PRO COLEGIO E PAREI DE NOVO. EM ABRIL DO ANO PASSADO ENTREI EM CONTATO COM UMA PROFESSORA PRA DAR CONTINUIDADE PELA ENSINO REMOTO. NO DIA 13/07/2021 CONCLUÍ A MATÉRIA DE SOCIOLOGIA. PRA MUITOS NÃO É NADA MAS PRA MIM JÁ É UMA GRANDE VITÓRIA, POIS NÃO É FÁCIL SER DONA DE CASA, COM 4 FILHOS E AINDA ARRANJAR TEMPO PRA ESTUDOS.

E O QUE EU TENHO PRA DIZER PRA MIM HOJE, É QUE EU SOU MAS QUE VENCEDORA POR TER PASSADO POR TANTA COISA RUIM, POR TER TIDO MOTIVOS PRA DESISTIR DE VIVER. MAS PERMANECI DE PÉ LUTANDO POR MEUS OBJETIVOS.

SEI QUE AINDA NÃO CHEGUEI ONDE MEREÇO ESTAR, MAS COM FÉ E DEDICAÇÃO EU CONSIGO IR ALÉM. E O QUE MIM MOTIVA A DAR CONTINUIDADE NOS ESTUDOS FOI UM FATO QUE PASSEI EM MINHA VIDA, PRECISANDO DE ADVOGADO E NÃO PODIA PAGAR. ENTÃO BOTEI NA MINHA CABEÇA QUE IA MIM FORMAR EM DIREITO PRA PODER AJUDAR AS PESSOAS.