

QUANDO A FLEXIBILIDADE TEMPO-ESPAÇO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTERROGA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Rafael Henrique de Resende Marciano ¹

Ana Letícia Rocha ²

Jéssica Martins Queiroz ³

Manuela Lopes Silva ⁴

Juliane Gomes de Oliveira ⁵

RESUMO

A formação inicial do educador de pessoas jovens, adultas e idosas está em construção e, mesmo existindo uma consistente literatura científica dedicando-se ao assunto, ainda não está estabelecido em normativas oficiais um perfil acerca da identidade desse profissional. O presente relato de experiência tem por objetivo descrever práticas pedagógicas de flexibilizações temporais e espaciais em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), relacionando-as com elementos formativos que podem contribuir com a constituição de uma formação docente específica para essa modalidade de ensino. Com base em experiências vivenciadas em uma escola-campo do Núcleo da Educação de Jovens e Adultos do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), esperamos somar na difusão de práticas que ampliem as possibilidades de acesso, permanência e êxito escolar dessas pessoas alijadas do direito à educação que, por terem modos variados de produção existencial, necessitam de pedagogias diferenciadas, conforme perspectivas teóricas que advogam por uma educação libertadora e dialógica, para usufruírem do direito constitucionalmente garantido. Constatamos a necessidade de qualificar a formação desse educador com vistas a alinhar seu percurso acadêmico-profissional com as possibilidades de atuação em contextos sociais diversificados. Por fim, espera-se que, cada vez mais, os sistemas educacionais possam adequar seus modelos de oferta da EJA às condições de vida concretas dos sujeitos negados do direito à educação, assegurando, inclusive, a presença e boas condições de trabalho a educadores especializados visando que eles consigam lidar com as complexidades que permeiam essa modalidade.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica, Educação de Jovens e Adultos, Flexibilidade tempo-espço, Formação docente.

INTRODUÇÃO

A EJA está situada em uma área mais ampla e reconhecida internacionalmente como Educação de Adultos, constituindo-se, assim, como um campo que abrange práticas, estudos,

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, bolsista (residente) do Programa de Residência Pedagógica em EJA, rafaelhmarc@gmail.com;

² Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, bolsista (residente) do Programa de Residência Pedagógica em EJA, leticiarochoa33761@gmail.com;

³ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, bolsista (residente) do Programa de Residência Pedagógica em EJA, jessicaqueiroz@gmail.com;

⁴ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, bolsista (residente) do Programa de Residência Pedagógica em EJA, manuelalopes@ufmg.br;

⁵ Professora orientadora: Pedagoga (2008), Mestre (2011) e Doutora (2020) em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Prefeitura Municipal de Belo Horizonte - PBH, bolsista (preceptora) do Programa de Residência Pedagógica em EJA, julianegomesoliveira16@gmail.com.

pesquisas, legislação e formação (Soares, 2019). No que tange ao aspecto legal brasileiro, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a EJA é uma modalidade de ensino que “[...] 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).

Entretanto, apesar da demanda educacional, o que as pesquisas têm denunciado (Silva; Soares, 2021; D'maschio; Lopes, 2022), nas diferentes dependências administrativas, há uma redução expressiva na oferta das turmas de EJA, queda nas matrículas, predileção pela certificação em detrimento da melhoria da qualidade de ensino e, em especial para nosso estudo, a padronização dos formatos, tempos e espaços.

Além disso, a LDBEN instituiu aos sistemas de ensino o dever de assegurar às pessoas jovens, adultas e idosas, que se encontram negadas do direito constitucional à educação, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características dos discentes, os interesses, condições de vida e de trabalho (Brasil, 1996). Sobre as especificidades desses sujeitos, Arroyo destaca que não são quaisquer jovens e adultos, eles são “[...] jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia” (2006, p. 22) e que, portanto,

São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação. Essa especificidade de vida confere outra à EJA e à formação de seus profissionais. É essa particularidade da sua condição social, étnica, racial, cultural e especial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas e favelas) que tem de ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil de educador(a) (Arroyo, 2006, p. 23).

Sobre esse perfil dos sujeitos da EJA, Arroyo (2005, p. 31) salienta que

De fato, a abertura à diversidade tem sido um traço da história da EJA. Diversidade de educandos: adolescentes, jovens, adultos em várias idades; diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e sobretudo de trajetórias humanas; diversidade de agentes e instituições que atuam na EJA; diversidade de métodos, didáticas e propostas educativas; diversidade de organização do trabalho, dos tempos e espaços. Diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas...

Consequentemente, esses sujeitos possuem características que os diferem do público escolar historicamente construído no imaginário social, ou seja, as crianças e adolescentes na “idade própria”, cabendo ao Estado e à sociedade, portanto, respeitarem essas especificidades na oferta do direito educacional. Também valorizarem as vivências, os saberes e as trajetórias desses educandos para ampliação das possibilidades de acesso, permanência e êxito no percurso de escolarização desses sujeitos que, por requererem outras pedagogias (Arroyo, 2014) — incluindo as flexibilizações temporais e espaciais —, interrogam a formação docente dos atuais

educadores e, conseqüentemente, a formação inicial de futuros educadores dessas pessoas jovens, adultas e idosas (Arroyo, 2006). Ainda conforme o autor,

[...] a história da EJA em sua diversidade pode nos fornecer didáticas, conteúdos, processos, tempos e espaços a serem levados em conta na empreitada que a todos nos instiga: garantir o direito à educação dos setores, populares, tanto na infância e adolescência quanto na juventude e vida adulta (Arroyo, 2005, p. 44, grifo nosso).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), a formação de educadores para a EJA deve incorporar, além de todas as exigências formativas estabelecidas para formação docente em geral, também componentes que habilitem o futuro educador de pessoas jovens, adultas e idosas para atuar com a complexidade diferencial que constitui essa modalidade de ensino (Brasil, 2000). Conforme Arroyo,

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos da vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos (2005, p. 22).

Assim sendo, sobre esse assunto, o próprio Parecer CEB nº 11/2000 salienta que

[...] trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante (Brasil, 2000, p. 58, grifo do autor).

Conseqüentemente, as DCNEJA atribuem às Instituições de Ensino Superior (IES), sobretudo as universidades, o dever de, por meio da formação docente, contribuir para o resgate da dívida social com os sujeitos da EJA (Brasil, 2000) que, segundo o estudo de Ferraro (2008), representam um exorbitante saldo devedor. De acordo com o autor, a negação do direito à educação, que pode ser constatada pelos altos índices de analfabetismo, evasões e repetências, instituiu para o Estado uma dívida educacional com a população alijada desse direito.

Porém, ainda conforme Di Pierro (2023), como não consolidamos em nossa cultura o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Apesar dos avanços legais, é comum que famílias lutem pelo direito à educação de suas crianças e adolescentes, inclusive recorrendo às instâncias jurídicas, “[...] Mas, raramente, esses mesmos adultos e idosos reivindicam para si a reparação do direito à educação violado, sendo mais comum que projetem nas novas gerações as expectativas educacionais não realizadas” (Di Pierro, 2023, p. 166).

Sobre a diferença entre o número de matrícula na EJA e a real demanda da sociedade brasileira, Di Pierro (2023, p. 167) comenta que

Assim como em outros países, a experiência brasileira mostra que não é fácil motivar as pessoas jovens, adultas e idosas das camadas de baixa renda a voltarem para a escola, sobretudo em contextos de reduzida mobilidade social, em que os esforços empreendidos em prol da elevação da escolaridade e da aquisição de novas qualificações nem sempre são recompensados por uma melhor ocupação e remuneração. Nessa etapa da vida, as pessoas estão sobrecarregadas por compromissos de trabalho, responsabilidades familiares e comunitárias, e empregam muito tempo nos deslocamentos diários. Sujeitas a trabalhos informais e arranjos de

vida precários, as pessoas adultas das camadas populares têm dificuldade de empreender projetos de formação de médio prazo, e acabam tendo uma frequência escolar instável.

Diante da diversidade apresentada, para cumprir a oferta do direito à educação dos sujeitos da EJA, é necessário haver uma estruturação de variados modelos de oferta desse direito social. Por conseguinte, é preciso, conforme argumenta Di Pierro (2023, p. 168), “romper com a forma escolar padrão para atender à diversidade dos educandos”, pois, historicamente no cenário brasileiro, a educação de adultos direcionou-se, principalmente, para atender as demandas de alfabetização e reposição da escolarização, que não foi realizada na infância e adolescência, sendo esse o formato escolar dominante.

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica, coletados e organizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstraram que as matrículas da modalidade, além de nunca terem se universalizado, ascenderam até o ano de 2006 e, no ano posterior, começaram a cair vertiginosamente, tanto no ensino fundamental, principalmente nos primeiros anos de escolarização, quanto no ensino médio (Brasil, 2016).

Em uma entrevista realizada em 2014⁶, tal fenômeno foi objeto de diálogo entre Leôncio José Gomes Soares, docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Maria Clara Di Pierro, docente da Universidade de São Paulo (USP), e Jane Paiva, docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sendo que essas pessoas entrevistadas são, nacional e internacionalmente, reconhecidas por seus esforços na defesa da Educação de Jovens e Adultos.

Em síntese, os três especialistas da modalidade encontraram na padronização dos formatos, tempos e espaços, um dos graves obstáculos que possivelmente dificultaram o acesso e a permanência dos educandos, ocasionando a queda nas matrículas daqueles que, em condições mais adversas possíveis, conseguiram retomar o processo de escolarização, à época. Assim sendo, podemos entender que

Defender que os direitos dos jovens e adultos à educação sejam garantidos como direito público significava entender que suas vidas são demasiado imprevisíveis, exigindo uma redefinição da rigidez do sistema público de educação. Essa rigidez foi consolidada quando o sistema escolar estava distante de ter como preocupação a garantia do direito à educação dos setores populares. Para estes, essa rigidez é excludente. Nega seus direitos. Dificilmente construiremos formas públicas da garantia do direito à educação de jovens e adultos populares sem termos coragem de rever a rigidez de nosso sistema escolar, se não investirmos em torná-los realmente público (Arroyo, 2005, p. 47).

Está posto o desafio: como formar educadores de pessoas jovens, adultas e idosas diante da complexidade da modalidade, principalmente, da necessidade de flexibilizações temporais e

⁶ A entrevista ocorreu no programa “Roda de Conversa”, exibido originalmente em 29/03/2014 pela Rede Minas de Televisão, e foi organizada pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores e a Assessoria de Comunicação Social da Secretaria de Estado de Educação (Magistra). Para saber mais, acesse: <https://youtu.be/aECS7PB0HoA>. Acesso em 25 de mar. 2023.

espaciais? Essa questão está sendo experienciada por nós, discentes do curso de Pedagogia da UFMG, no período de imersão pedagógica em uma das escola-campo⁷ do Núcleo da Educação de Jovens e Adultos do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Segundo Faria e Diniz-Pereira (2019), variados modelos de aperfeiçoamento docente, tanto inicial quanto continuado, foram implementados nas últimas décadas. Um deles é o PRP que possui como objetivo “[...] fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura” (Capes, 2022, p. 1).

Constitui-se como objetivos específicos do PRP, as seguintes finalidades:

I - fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; II - contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; III - estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; IV - valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e V - induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (Capes, 2022, p. 2).

Nesse sentido, é no processo de imersão pedagógica em nossa escola-campo da EJA e em contato com os nossos educandos que nossa formação teórico-prática em desenvolvimento na UFMG é posta à prova. Conseqüentemente, é nesse momento que somos indagados constantemente sobre questões temporais e espaciais que configuram-se como barreiras no acesso à educação dos jovens, adultos e idosos. Cotidianamente, nossa preceptora desenvolve “brechas” para assegurar o direito dos educandos. Sobre essa situação, Arroyo comenta que

‘Adaptar’ conteúdos, metodologias, tempos, espaços, organização do trabalho docente e discente às formas e lógicas em que foram estruturadas essas modalidades de ensino. A proposta final será aproveitar as “brechas” do sistema de ensino, fazendo tantas contorções quanto forem necessárias para que os jovens e adultos populares encaixarem suas trajetórias humanas complicadíssimas nas frestas do sistema escolar. Se suas trajetórias humanas não se encaixaram nessas brechas escolares quando crianças e adolescentes, será mais fácil quando jovens-adultos? (2005, p. 44-45, aspas do autor).

Portanto, nosso relato de experiência tem por objetivo descrever práticas pedagógicas de flexibilizações temporais e espaciais em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), relacionando-as com elementos formativos que podem contribuir com a constituição de uma

⁷ Este e outros termos específicos do PRP da CAPES serão utilizados ao longo deste relato de experiência, portanto, a seguir, esclarece-se o significado desse e dos demais: “[...] IV - Escola-campo: escola pública de educação básica onde se desenvolvem as atividades de residência pedagógica. [...] VI - Docente Orientador: docente da IES responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica. VII - Preceptor: professor da escola de educação básica responsável por acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo. VIII - Residente: discente com matrícula ativa em curso de licenciatura, participante do projeto de residência pedagógica” (Capes, 2022, p. 1, grifo nosso).

formação docente específica para essa modalidade de ensino. Assim como, essas “brechas” podem contribuir para que sujeitos da EJA em situações similares possam ter seu direito à educação efetivado, conforme o que está constitucionalmente garantido (Brasil, 1988).

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo do tipo relato de experiência que descreve práticas pedagógicas, que também concebemos como políticas, de flexibilizações temporais e espaciais situadas em uma das escola-campo do Núcleo da Educação de Jovens e Adultos do PRP e como essas ações afetaram a percepção de residentes do curso de Pedagogia da UFMG sobre a prática docente na EJA, indagando, conseqüentemente, a nossa formação inicial no curso de graduação. Destacamos que UFMG possui um longo histórico na formação de educadores de EJA (Soares, 2016), porém, atualmente, não há disciplinas obrigatórias nas licenciaturas que discutam exclusivamente essa temática, havendo somente no curso de Pedagogia uma formação complementar contendo disciplinas optativas (Soares; Soares, 2022).

Com Bondía (2002, p. 21), aprendemos que as palavras “[...] com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras”, ou seja, a produção de sentidos, a criação de realidades e, às vezes, de subjetivações representam produtos de suas aplicações. Alicerçado nesse entendimento, o autor propõe-se a pensar a educação a partir da díade experiência/sentido, concluindo, então, que a experiência se constitui como aquilo “[...] que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (Bondía, 2002, p. 26).

Este texto, portanto, trata-se de um relato coletivo de “experiências” que pretende mais do que simplesmente descrever fatos vivenciados visando cumprir os objetivos pretendidos, pois consideramos que “[...] somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com quem convivemos. Somos a história de que participamos. A memória coletiva que carregamos” (Arroyo, 2000, p. 14). Assim, coletivamente, decidimos refletir sobre as flexibilizações que acompanhamos em nosso período de imersão pedagógica porque

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (Bondía, 2002, p. 27).

Somos bolsistas PRP da CAPES, nossas funções estão regulamentadas pela Portaria Nº 82 de 26 de abril de 2022 e fomos contemplados pelo Edital Nº 24/2022. Iniciamos nossas atividades no mês de novembro, porém, considerando o encerramento do ano letivo na

educação básica, começamos nossa imersão no cotidiano da turma, isto é, em contato com os educandos, apenas em fevereiro de 2023. Uma vez por semana, nós, residentes do PRP, acompanhamos a nossa preceptora em uma turma de EJA em Belo Horizonte e, com essa mesma frequência às quintas-feiras à noite, nos reunimos com nossa docente orientadora para discutir os eventos semanais e apresentar nossas experiências *in loco*.

Dentre as temáticas que discutimos em nossos encontros, encontram-se as flexibilizações temporais e espaciais que identificamos na turma e que, ao mesmo tempo que contribuem para a escolarização dos educandos, indagam a qualidade da nossa formação inicial para a docência na EJA, já que a “[...] flexibilização do tempo/espço do professor e do aluno constitui-se como característica fundamental que deve orientar a definição, o planejamento e a sistematização dos projetos de trabalho” (Soares; Venâncio, 2007, p. 153).

Por conseguinte, com base nas reflexões e pesquisas propostas por Arroyo (2005, 2006), decidimos descrever, por meio deste relato de experiência, essas práticas pedagógicas, explicitando como elas nos impuseram a situações que consideramos estar distantes dos procedimentos técnicos-metodológicos nos quais estamos sendo formados pelo currículo da nossa licenciatura. Ademais, esperamos que a sistematização e divulgação dessas práticas, além de difundir organizações metodológicas que podem auxiliar na reparação do direito à educação, possam contribuir para constituição do perfil do educador da EJA⁸.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme Soares (2011), a EJA tem especificidades, assim como a formação de seus educadores também deve ter, sendo que, um dos aspectos destacados pelo autor encontra-se no fato de que ela deve possuir “[...] a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços” (p. 307-308). A capital mineira possui um sistema de educação próprio, logo, o município tem autonomia em relação ao estado e consegue atender os sujeitos da EJA em espaços não escolares, isto é, o projeto EJA Externa (Silva; Soares, 2021).

Nossa escola-campo está localizada em BH, especificamente, na região Centro-Sul da cidade e, curiosamente, a turma que acompanhamos está inserida dentro de um dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) do maior conjunto de vilas e favelas de Minas Gerais,

⁸ Esclarece-se que apesar da Resolução CNE/CP N° 1 de 2020, que trata sobre as diretrizes curriculares para formação docente, inclusive, para a EJA, estar em vigor, ainda não foram estabelecidas normas regulamentadoras específicas das especificidades docentes para essa modalidade de ensino.

o Aglomerado da Serra. Assim, em espaço estruturado da mesma forma que uma turma escolar, possuindo carteiras, quadro branco e outras materialidades pedagógicas, às 08:00 horas iniciam-se as aulas com previsão de término às 11:00, ocorrendo de segunda à quinta-feira, pois, às sextas-feiras, o corpo docente dessa modalidade de ensino possui o direito a reunir-se para planejamento coletivo. Ou seja, não há aula para os educandos nesse dia.

Então, desde 2014, os jovens, adultos e idosos da comunidade possuem a oportunidade de acessar a EJA nesse espaço não-escolar vinculado à uma escola próxima, denominada escola-sede, e que oferta EJA apenas no período noturno. De acordo com Di Pierro (2023), em 2017, a maioria dos sujeitos da EJA matriculados estavam em escolas públicas, desses 85% estudavam à noite. Portanto, o cenário nacional indica concentração de oferta em apenas um turno, o que impossibilita o acesso de determinados sujeitos, sendo esse um dos principais fatores que resulta na formação de lista de espera em nossa turma, o fato das aulas ocorrerem pela manhã.

No estudo de Silva e Soares (2021, p. 6), recomenda-se que os municípios realizem ofertas nos turnos matutinos e vespertinos porque “[...] parcelas do público potencial como o caso das donas de casa, dos adolescentes, dos alunos deficientes e daqueles com jornadas noturnas de trabalho seriam assistidas”. Ademais, eles afirmam que

A organização do tempo escolar nos municípios é um fator a ser levado em conta quando se trata da redução da oferta de EJA, porque atendem prioritariamente no turno da noite. Há, por certo, aqueles que abrem salas também matutinas e vespertinas, mas são exíguas essas iniciativas. A predominância da oferta no noturno deixa de contemplar a diversidade do público da EJA, que passa a ter somente esse momento para realizar os estudos. O direito à educação acaba sendo um tema em disputa na esfera local: pelo financiamento, pelo turno, pelo espaço, pela merenda, pelos livros e pelos professores (Silva; Soares, 2021, p. 8).

Essas flexibilizações que indagam a atuação docente, influenciam também a formação do educador de jovens e adultos e, desse modo, podem contribuir para construção do perfil desse educador. Nas quatro propostas analisadas por Soares (2011) em busca dessas especificidades, as “[...] experiências analisadas, de alguma forma, procuraram atender às particularidades do público da EJA. Em função da diversidade dos sujeitos, a educação nesses locais se caracteriza pelos espaços e tempos diferenciados de construção de conhecimentos” (Soares, 2011, p. 313).

Em nosso caso, consideramos que nossa formação na universidade, em grande medida, acompanhou o perfil de reflexão sobre os sujeitos urbanos da EJA que exercem suas atividades laborativas durante o dia e à noite estudam. Com a imersão pedagógica na escola-campo, fomos surpreendidos com outro tipo de sujeitos, isto é, pessoas com idade mais avançadas, mulheres que cuidam de filhos e netos, aposentados e/ou pessoas que, considerando a localização

sociogeográfica da escola-sede e os possíveis riscos à segurança, preferem não deslocar-se a noite. Configurando, por conseguinte, os outros sujeitos que demandam outras pedagogias (Arroyo, 2014) dos sistemas de ensino, destoando, inclusive, de uma vasta literatura científica da EJA que focaliza as dinâmicas de vida de estudantes que estudam no noturno por terem que trabalhar durante à manhã e à tarde.

Neste sentido, considerando os sujeitos envolvidos e a necessidade de atender ao grande contingente negado do direito à educação, “[...] seria recomendável que as redes de ensino público mantivessem uma diversidade de modos de organização escolar, todos eles bastante flexíveis, em centros educativos dotados de suficiente autonomia” (Di Pierro, 2023, p. 170), promovendo, assim, que mais sujeitos possam iniciar ou retomar a escolarização.

Em diálogo com essa proposta, Soares (2019, p. 23, grifo do autor) argumenta que se “[...] o que mais os caracteriza é ter o tempo tomado pelo trabalho, a escola precisa se cercar de mecanismos de acolhimento e de permanência. Não pode ser meramente a réplica do ensino comum de crianças e adolescentes”. Além disso, o autor argumenta que o desenho curricular deve contemplar a potencialidade dos sujeitos e não os excluir, novamente, por suas limitações, sendo essa questão que abordaremos a seguir.

Depois de superarem o obstáculo de acesso pela possibilidade dessa oferta na escola-campo de estudos no turno diurno, a flexibilidade nos horários de entradas e saídas combinado entre a preceptora e os educandos é o que possibilita diversos estudantes a permanecerem na turma. Por ocorrer em um CRAS, alguns educandos participam de rápidas atividades físicas ofertadas à comunidade, que ocorrem antes, depois ou até mesmo durante as aulas, ocasionando, assim, que a docente da turma precise organizar atividades que atendam esses diferentes tempos e que, simultaneamente, assegurem o pleno desenvolvimento dos educandos.

Corroborando com os preceitos políticos-pedagógicos da Escola Plural⁹, desenvolvida por Miguel Arroyo enquanto ocupava a Secretaria Municipal de Educação de BH na década de 90, pois esse programa, de acordo com as palavras de Soares e Venâncio (2007, p. 146),

[...] ressalta a necessidade de flexibilização do tempo e do espaço como princípio fundamental na organização do trabalho pedagógico com jovens e adultos. Essa resignificação não pode ser entendida numa perspectiva simplista da redução do

⁹ Para saber mais sobre o programa proposto e sua relação com a EJA, Soares e Venâncio (2007, p. 145) dissertam mais sobre o assunto e destacamos o trecho: “A implantação do Programa Escola Plural causou um grande impacto na história da EJA nas escolas municipais. A preocupação com o direito de permanência de crianças, jovens e adultos em uma escola de qualidade orientou a sua elaboração (SMEd, 1994). O Programa surge, inicialmente, como uma proposta político-pedagógica para o ensino fundamental; no entanto, expressa concepções de natureza política que são referências para toda a educação básica. A Escola Plural, de acordo com SILVA, ‘provoca modificações estruturais na organização dos tempos e espaços escolares através da constituição dos ciclos de idade de formação, de mudanças no sistema de avaliação e na dimensão curricular’ (SILVA, 2005, p. 30)”.

tempo de escolarização, como foi proposto nos processos de supletivização, sendo um aligeiramento, uma aceleração do processo escolar, muitas vezes relacionada a uma improvisação do ensino, comprometendo sua qualidade.

Além disso, há educandos que somente conseguem ir em determinados dias, por exemplo, às terças e quintas, e nem por isso são impedidos de se matricularem, pois há uma contabilização do tempo escolar, e não dos dias frequentados. Como resultado, nossa preceptora organiza apostilas temáticas em que os conhecimentos interdisciplinares se conectam, porém as atividades possuem fim em si mesmas a cada folha. Então, alunos que estiveram ausentes em alguns dias não são impedidos de participar quando conseguem estar presentes e, posteriormente, podem retomar as atividades que já foram realizadas pela turma.

Percebemos que todas essas ações propiciam que os educandos acessem, permaneçam e avancem com uma real apropriação dos conhecimentos escolares. De modo algum, esquecemos que essa apropriação é o motivo deles estarem naquele espaço. Porém, essa organização curricular complexa, apesar de exitosa, vai de encontro ao modelo de atuação docente em que somos formados na graduação. Isto é, uma organização do trabalho docente baseado em sequências didáticas com progressões que possuem como referência alunos ideais e, em quase na totalidade das disciplinas, organizadas nos tempos e espaços da infância e da adolescência.

Sem a garantia do espaço formativo nas licenciaturas, o educador encontrará dificuldades para lidar com as especificidades da modalidade como um todo, o que pode se transformar em um dos maiores impasses vividos na escola se ele chegar à EJA carregado das mesmas concepções que têm do ensino com crianças e adolescentes (Silva; Soares, 2021, p. 11).

Em síntese, o período de imersão pedagógica pelo PRP nos fez refletir sobre a prática docente com os sujeitos jovens, adultos e idosos. Também nos motivou a levar para dentro das disciplinas que ainda cursamos, o debate sobre as especificidades da EJA, desde os sujeitos que a integram até os tempos e espaços da modalidade. Ou seja, temáticas que foram nosso objeto de reflexão no programa e que as sistematizações encontram-se registradas nesse texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse relato de experiência procuramos identificar as flexibilizações temporais e espaciais constatadas por residentes do PRP da CAPES no período de imersão pedagógica em uma das escola-campo do Núcleo da Educação de Jovens e Adultos da UFMG. Com base nas reflexões de Arroyo (2005, 2006) e tendo como referência a conceituação de experiência desenvolvida por Bondía (2002), concluímos que as principais flexibilizações identificadas são

exitosas ao propiciar condições mais favoráveis para que os sujeitos jovens, adultos e idosos consigam iniciar ou retomar seu processo de escolarização.

As flexibilizações identificadas e discutidas por nós são: o uso de espaços não escolares, a oferta da EJA em variados turnos, e não exclusivamente à noite, a flexibilidade dos horários de saída e chegada; a flexibilidade das presenças e, por fim, a flexibilidade da organização curricular. Posto isso, refletimos sobre como essa estruturação está nos fazendo questionar e, conseqüentemente, aprimorar nossa formação inicial como futuros educadores de jovens e adultos da educação básica.

Acreditamos, considerando o longo histórico da UFMG na formação de educadores de EJA (Soares, 2016; Soares; Soares, 2022), que a universidade pode e deve implementar, de modo obrigatório, as discussões sobre a modalidade de ensino no currículo das licenciaturas, visto que pesquisas indicam a necessidade de educadores específicos para educar os sujeitos jovens, adultos e idosos brasileiros.

Ademais, esperamos que nosso trabalho possa contribuir com a formação da identidade desse educador e que a organização feita em nossa escola-campo possa colaborar com os debates acerca das flexibilizações temporais e espaciais necessárias para garantir o direito à educação dos jovens, adultos e idosos nos sistemas de educação. Espera-se que, cada vez mais, esses sistemas possam adequar seus modelos de oferta da EJA às condições de vida concretas dos sujeitos negados do direito à educação, assegurando, inclusive, a presença e boas condições de trabalho a educadores especializados visando que eles consigam lidar com as complexidades que permeiam essa modalidade.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento do Programa de Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Núcleo da Educação de Jovens e Adultos – EJA) da Universidade Federal de Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma LINO. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica: SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, MIGUEL. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, ed. 2^a, 2014.

BONDÍA, J. L.. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20–28, jan. 2002.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Governo Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Governo Federal, 1996.

BRASIL. Governo Federal. Lei Nº 13.632 de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, DF: Governo Federal, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos: Resolução CNE/CEB Parecer 11/2000. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília: MEC, 2016.

CAPES. Ministério da Educação. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP: Portaria Gab nº 82, Brasília, DF: MEC, 2022.

D'MASCHIO, Ana Luísa; LOPES, Marina. No país de Paulo Freire, EJA tem corte de investimento e pouca visibilidade. **PORVIR**, [S. l.], 8 nov. 2022.

DIPIERRO, M. C.. A atualidade das políticas de EJA. *In*: CORTI, A. P.; CÁSSIO, F.; STOCO, S.. **Escola pública: práticas e pesquisas em educação**. Santo André, SP: Editora UFABC, 2023.

FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 68, p. 333–356, 2019.

FERRARO, A. R.. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 2, p. 273–289, 2008.

SILVA, F. A. O. R.; SOARES, L.. Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal em Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e227768, 2021.

SOARES, L.. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, v. 27, n. 2, p. 303–322, ago. 2011.

SOARES, L.; VENÂNCIO, A. R.. Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte. **Educar em Revista**, n. 29, p. 141–156, 2007.

SOARES, Leôncio José Gomes. 30 ANOS DA EJA NA UFMG - EXTENSÃO, FORMAÇÃO E PESQUISA. **Revista Teias**, [S.l.], v. 17, p. 43-58, ago. 2016.

SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos: direito, acesso e permanência. **PRESENÇA PEDAGÓGICA**, v. 23, p. 18-24, 2019.

SOARES, R. C. e S.; SOARES, L. J. G. A formação do educador de Jovens e Adultos na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: ontem, hoje e amanhã. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 25, n. 46, p. 276–299, 2022.