



## **Iniciação à docência, Educação de Jovens e Adultos, decolonialidade e letramentos: um relato de experiência**

Initial teacher education, youth and adult education, decoloniality, and literacies: An experience report

Iniciación a la docencia, Educación de Jóvenes y Adultos, Decolonialidad y Letramentos: un relato de experiencia

**Juliana Auler Matheus Rodrigues**

*Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora/MG, Brasil*

**Recebido em:** 19/04/2025

**Aceito em:** 16/10/2025

### **Resumo**

Este relato de experiência apresenta reflexões sobre a atuação no Projeto de Iniciação à Docência na Educação de Jovens e Adultos (PIDEJA), vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora, durante o período do ensino remoto. A partir de uma perspectiva decolonial, o texto propõe um olhar crítico para as práticas pedagógicas desenvolvidas com turmas da EJA, considerando os desafios da heterogeneidade das turmas, os efeitos da pandemia e os estigmas históricos que marcam esses sujeitos. Articulando os conceitos de multiletramentos, epistemologias do Sul e educação em direitos humanos, o trabalho destaca a importância de práticas que valorizem as experiências dos estudantes e contribuam para a formação crítica de professores. O PIDEJA é apresentado como espaço de formação docente sensível às dimensões sociais e políticas da educação.

**Palavras-chave:** Iniciação à docência. EJA. Letramentos. Decolonialidade. Direitos humanos.

### **Abstract**

This experience report presents reflections on participation in the Teaching Initiation Project in Youth and Adult Education (PIDEJA), affiliated with the Federal University of Juiz de Fora, during the period of remote teaching. From a decolonial perspective, the text critically examines pedagogical practices carried out with Youth and Adult Education (EJA) classes, considering the challenges posed by classroom heterogeneity, the impact of the COVID-19 pandemic, and the historical stigmas surrounding these students. Drawing on concepts such as multiliteracies, Southern epistemologies, and human rights education, the report underscores the importance of pedagogical practices that value students' lived experiences and contribute to the critical formation of future teachers. PIDEJA is portrayed as a formative space attentive to the social and political dimensions of education.

**Keywords:** Initial teacher education. Youth and adult education. Multiliteracies. Decoloniality. Human rights. dimensions of education.

### **Resumen**

Este relato de experiencia presenta reflexiones sobre la participación en el Proyecto de Iniciación a la Docencia en la Educación de Jóvenes y Adultos (PIDEJA), vinculado a la Universidad Federal de Juiz de Fora, durante el período de enseñanza remota. Desde una perspectiva decolonial, el texto propone una mirada crítica sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas con clases de EJA, considerando los desafíos de la heterogeneidad del grupo, los efectos de la pandemia y los estigmas históricos que marcan a estos sujetos. Articulando conceptos como multiletramentos,

epistemologías del Sur y educación en derechos humanos, el trabajo destaca la importancia de prácticas que valoren las experiencias de los estudiantes y contribuyan a la formación crítica del profesorado. El PIDEJA se presenta como un espacio de formación docente atento a las dimensiones sociales y políticas de la educación.

**Palabras clave:** Iniciación a la docência. Educación de jóvenes y adultos. Multiletramentos. Decolonialidad. Derechos humanos.

## Primeiras Palavras

Durante minha formação inicial como professora de língua portuguesa, pude participar de projetos extremamente significativos, não apenas no que é relacionado à docência, mas, principalmente, numa busca por uma atuação humana engajada, sensível aos problemas sociais. Esses projetos são diretamente relacionados ao fato de eu ter sido estudante de uma universidade pública, um espaço que simultaneamente tem limitações do projeto neoliberal e colonial, mas que também é um ambiente de educação emancipadora, diálogo com a comunidade e transformação social, especialmente através de alguns projetos. Dentre os projetos de que participei, um dos mais marcantes foi o Projeto de Iniciação à Docência em EJA, o PIDEJA, desenvolvido no Colégio de Aplicação João XXIII (CAp), Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora.

O projeto é uma “inovação” do CAp João XXIII, já que é um dos primeiros projetos a unir iniciação à docência e EJA em um colégio de aplicação. Seu objetivo é possibilitar que uma pessoa em formação inicial ou estudante de pós-graduação atue como docente na Educação de Jovens e Adultos nas turmas ofertadas pelo colégio. Os bolsistas, acompanhados pelos docentes efetivos do colégio, são os protagonistas na elaboração dos materiais, participam dos conselhos de classe, atribuem notas, interagem com os alunos, corrigem atividades avaliativas, dentre outros.

Considero importante fazer esse relato de um dos projetos de que fiz parte por me alinhar a uma perspectiva que entende que a reflexão sobre nossas experiências em sala de aula é uma atividade que nos auxilia a formar uma consciência crítica. Esse movimento é especialmente relevante em uma primeira graduação, para que possamos nos tornar agentes de nossa própria formação, ainda mais considerando o fato de boa parte de nossa experiência educativa ser marcada pelo apassivamento, trazida pela concepção bancária de educação (Freire, 1987).

Narrativizar nossas experiências é uma maneira também de “construir paraquedas coloridos” (Krenak, 2019; Cadilhe, 2020), uma tentativa de tornar menos dolorosa nossa formação. Além disso, esse texto, passando por reescritas e apontamentos, pode servir como produção que atue na defesa de

projetos como o PIDEJA da UFJF, que são extremamente ligados a uma perspectiva de educação decolonial, ligada aos direitos humanos, como será visto a seguir.

A EJA é também um espaço especialmente desafiador, a meu ver, pois é constituída de sujeitos que tiveram sua vida escolar interrompida, em geral, pelas diferentes mazelas ligadas ao contexto sociopolítico brasileiro (De Oliveira, 2022; Luz, 2023; Da Costa, 2022; Dos Santos, 2025). São também sujeitos de faixas etárias discrepantes. Em uma mesma turma podemos encontrar pessoas de 19 a 50 anos, com histórias de vida distintas, mas com um ponto de encontro: um tensionamento em relação ao espaço escolar, que foi um espaço de exclusão, não de acolhimento e transformação (Barbosa; Braga, 2018). Por terem “largado os estudos”, trata-se de sujeitos marcados por um estigma semelhante ao que Street (2014) define como estigma no analfabetismo. Isto é, assim como analfabetismo, entendemos abandonar a escola em seus anos regulares como uma causa de problemas sociais, não o contrário, isto é, as desigualdades e opressões levam os sujeitos a largarem a escola. Ainda que esta não tenha sido uma barreira real ao emprego, como também destaca Street (2014), há toda uma crença, apresentada por falas recorrentes, de que são pessoas que não sabem escrever não consideram suas práticas letradas como válidas, entre outros.

### **Letramentos, Decolonialidade e Direitos Humanos**

A EJA, apesar de todas as dificuldades e por conta delas, é um espaço singular para poder refletir sobre as concepções que permeiam os projetos de educação e nossa postura como profissionais. É importante lembrar que, em um momento marcado por perseguições a professores e tentativas de implementação do Projeto Escola Sem Partido, educação e letramento são práticas políticas alinhadas a alguma perspectiva. A perspectiva adotada neste relato dialoga com a noção de pedagogias decoloniais, que, em resumo: i) valorizam educadores subversivos; ii) estão ligadas aos saberes locais, regionais, transnacionais, etc; iii) prezam pelas memórias coletivas; iv) buscam ecologias de saberes e outros “suleares” e v) não deixam esquecer das utopias e esperanças (Cadilhe; Rodrigues Leroy, 2020).

A pedagogia decolonial faz parte de uma ótica de pensar e agir no mundo pautada na decolonialidade, que, como conceito, nos faz refletir sobre a necessidade de colocar a colonização e suas dimensões em um horizonte de luta, como uma lembrança constante de que a lógica colonial e seus legados continuaram depois do fim formal da colonização, como nos lembra Maldonado-Torres (2019).

O colonialismo, enquanto projeto, está intrinsecamente ligado ao cenário de desigualdades, opressões e violências, no qual se encontram tanto os estudantes da EJA como demais sujeitos – docentes, bolsistas de PIDEJA e funcionários escolares – participantes desse processo educacional, já que, “o que quer que um sujeito seja, ele é constituído e sustentado pela sua localização no tempo e no espaço, sua posição na estrutura de poder e na cultura, e nos modos como se posiciona em relação à produção do saber” (Maldonado-Torres, 2019). Isso quer dizer que somos todos afetados pelo colonialismo que estruturou as sociedades latino-americanas.

Enquanto sociedades, os Estados colonizados foram construídos em situações de genocídio, escravização, apagamento de memórias. Essa situação não cessou, continuando com uma série de violações de direitos básicos diariamente. Vivenciamos uma “naturalização da guerra” (Maldonado-Torres, 2019), que significa uma normalização do estado de violência a que somos submetidos diariamente – ao colonizado é designado um papel de passividade (Maldonado-Torres, 2019). Pensar uma pedagogia decolonial é pensar em uma pedagogia que rompa com essas práticas de apassivamento.

Essa perspectiva é atrelada à noção de epistemologias do Sul (Santos, 2019), cujo objetivo é “permitir que os grupos sociais oprimidos representem o mundo como seu e nos seus próprios termos, pois apenas desse modo serão capazes de o transformar de acordo com suas próprias aspirações” (Santos, 2019, p. 17). Na EJA trabalhamos com esse sujeito estigmatizado, buscando fazer com que eles se tornem agentes em sua própria trajetória educativa, considerando suas aspirações. Trata-se de uma educação, portanto, popular, ou “do oprimido”, como trata Paulo Freire (1987), isto é, uma pedagogia que envolva o oprimido em sua “luta incessante de recuperação de sua humanidade” (Freire, 1987, p. 32).

Ainda, é um fazer educacional que tem como horizonte: “criar condições para o desenvolvimento das potencialidades humanas, o de um poder constituinte difuso que faça a contraposição, não de imposições ou exclusões, mas de generalidades compartilhadas às que chegamos (de chegada), e não a partir das quais partimos (de saída)” (Flores, 2004 *apud* Pires, 2020). Vejo também que a produção de uma reflexão sobre minha experiência dialoga com a perspectiva de epistemologias do sul, pensando que, assim como os estudantes da EJA, sou também eu fruto de uma educação bancária, que nos coloca, graduandos, estudantes da escola básica, muitas vezes apenas como receptáculos, não como produtores de saber. Mas, como define Santos (2019), as epistemologias do sul são experienciais, ligadas às práticas de anti-opressão. Atuar com esse horizonte “trata-se antes de identificar e valorizar aquilo que muitas vezes nem sequer figura como conhecimento à luz das epistemologias dominantes, a dimensão cognitiva

das lutas de resistência contra a opressão e contra o conhecimento que muitas vezes legitima essa opressão” (Santos, 2019, p.18). Nesse sentido, pode-se afirmar que o trabalho ao longo do PIDEJA vincula-se a essa teoria, pois tentou valorizar a produção de saberes construídos pelos estudantes e culminou neste relato como uma forma de valorizar as reflexões feitas ao longo da minha experiência.

A educação sozinha não é capaz de transformar por inteiro o projeto colonial. Mas pode, e deve, apontar para outras perspectivas, permitindo a “emergência do condenado como agente de mudança” (Maldonado-Torres, 2019). Para isso, é importante que o professor e os outros agentes educacionais também se enxerguem, em primeiro lugar, como afetados pela lógica colonial e, em segundo lugar, como agentes de mudança, que se comprometam com um projeto de transformação social. Devem, então, trazer para a sala de aula também outras vozes marginalizadas, uma prática de empatia, não autoritária, que promova uma reflexão sobre as problemáticas do mundo social e possibilidades de mudança. É imprescindível pensar essa educação a partir de uma lógica coletiva, que mesmo com a heterogenia da EJA, faça com que os estudantes se enxerguem nessa posição de colonizados/condenados/oprimidos e possam trocar, se acolher e construir outras possibilidades. Assim, a “transição da solidão da condenação para a possibilidade da comunicação passa pela formulação de questões críticas” (Maldonado-Torres, 2019).

Toda esta prática deve ser também alinhada à perspectiva de direitos humanos, levando em consideração que estes foram formulados numa perspectiva ocidental e universalista. Assim, é preciso construir uma educação em Direitos Humanos, pensando que são direitos muitas vezes violados na América Latina. Para isso, essa prática educativa deve ser sempre contextualizada de uma forma histórica-crítica, com objetivo de formar os condenados, resgatando sua memória e os fortalecendo (Candau; Sacavino, 2013).

É necessário considerar que essa prática de educação em direitos humanos não é uma “inclinação pessoal” que um determinado professor pode assumir, mas um dos eixos apontados pela BNCC e pelo Plano Nacional de Educação em Direitos humanos. Em relação a esses últimos documentos, existem uma série de desafios para seu cumprimento, elencados por Bittar (2019). Dentre esses desafios destaco:

g.) o sétimo desafio do PNEDH é fazer face à sistemática situação de penúria do Brasil, e de sua imagem internacional, em face das constantes condenações recebidas por parte do sistema ONU, por conta das violações de direitos humanos que afetam as populações mais vulneráveis, apenas crescendo com o cenário de crise, e não deixam de continuar causando preocupações nos estudiosos da matéria; i.) o nono desafio do PNEDH é a

continuidade da produção de materiais de qualidade, didáticos e pedagógicos, que possam oferecer subsídios aos profissionais da educação, e, também, aos estudantes, em matérias tão instigantes, quanto complexas e atuais (Bittar, 2021, p. 18-19).

Como aliada da promoção da educação em direitos humanos, pensando o cenário da América Latina e o projeto decolonial, destaca-se a proposta dos letramentos (Kleiman, 1995), que leva em conta as diferentes práticas letradas produzidas em diferentes meios sociais, os chamados letramentos vernaculares (Street, 2014) – ou seja, não apenas as práticas e eventos de letramento com prestígio social, mas as diferentes práticas que envolvem texto no dia a dia, o que circula no cotidiano dos estudantes, levando-se em conta que a escola não é a única, e talvez nem a principal, agência de letramento (Lopes, 2019).

Em se tratando de um ambiente escolar, o trabalho com letramentos aponta para uma possibilidade de trabalho com esses múltiplos letramentos, já que propõe não um ensino metalinguístico, mas o uso da linguagem oral e escrita para a transformação social. Nessa proposta, é através do ativismo, do engajamento, que as práticas de leitura, escrita e oralidade se tornam significativas, fazendo com que os estudantes percebam esses eixos como essenciais para sua participação social (Marques, Kleiman, 2019).

Para finalizar, a perspectiva de letramentos dentro de uma ótica decolonial exige também uma forma de privilegiar textos e discursos que sejam marginalizados. Ainda na metáfora dos paraquedas coloridos, exige uma mobilização de discursos não hegemônicos, para que os estudantes tenham acesso a narrativas e discursos que não foram privilegiados na tradição escolar (Cadilhe, 2020).

### **Um semestre na EJA**

Fui selecionada como bolsista da EJA no final de 2020, após um pequeno período sem bolsas. Foi um dos projetos que mais me senti motivada a integrar, já que na licenciatura muitos de nós estamos sempre buscando oportunidades de praticar, sendo uma dúvida comum a estudantes de graduação a maneira como relacionar o que é ensinado nas universidades no mundo profissional, no caso de nós estudantes de Letras, ao chão da escola. Apesar de ter iniciado em 2020, pretendo relatar apenas o primeiro semestre de 2021 neste excerto, pois fui selecionada no final do semestre letivo da escola, tendo, então, tido menos possibilidade de atuar.

Antes de descrever a prática desenvolvida e minha percepção sobre esta, gostaria de relatar brevemente características gerais do projeto. No PIDEJA, nós, bolsistas, sob supervisão dos professores orientadores, assumimos “a frente” das turmas, atuando diretamente com os alunos. Nós preparamos materiais, corrigimos atividades, participamos dos conselhos e ministramos aulas. Para os estudantes, eu era a professora. Isso fez com que viesse toda a insegurança, o sentimento de “será que dou conta?”, mas também acabou sendo uma experiência muito significativa, por ser o mais próximo que eu estive de sala de aula ao longo da graduação e em um “ambiente seguro”, nos termos de Nóvoa (2022). O valor desse ambiente está no fato de que o PIDEJA, por meio da colaboração e do acompanhamento, me permitiu vivenciar o protagonismo docente de forma mediada. Essa estrutura é a que defendo para a formação inicial: um espaço de atuação ativa, mas protegido, que possibilite que a reflexão crítica aconteça sem o isolamento. Em relação ao trabalho no PIDEJA, destaco ainda não ter sido a única bolsista do projeto, dividíamos os três anos do ensino médio: em um semestre, uma de nós ficava com o primeiro e segundo ano, e, no seguinte, com o terceiro ano. No período que descrevo neste relato, fiquei responsável pelo primeiro e segundo anos.

No CAP João XXIII, existe a prática de reuniões constantes sobre a EJA, nas quais o coordenador do segmento estava sempre presente e dava instruções claras sobre o que deveríamos fazer. Cada semestre corresponde a um ano letivo. Como se tratava do cenário do ensino remoto, nossa tarefa era preparar um material que correspondesse ao conteúdo e às atividades avaliativas no *moodle* quinzenalmente. Em uma semana, os estudantes recebiam os materiais de um grupo de disciplinas e na outra de outro grupo. Como parte dos estudantes não tinha acesso ao computador, tínhamos que fazer um material que pudesse ser entregue para que esses estudantes fossem à escola pegar, de modo que qualquer outro recurso deveria ser considerado “extra”. Quinzenalmente, atendíamos os estudantes por meio de encontros remotos, que também não podiam substituir o material, ser avaliativos ou obrigatórios. Os materiais também deveriam ser postados com alguma antecedência.

Essa modalidade inseriu novos desafios, já que a interação com os estudantes ficou muito menos direta. Em geral, os materiais eram elaborados sem termos as respostas dos estudantes, desconhecendo suas dúvidas, dificuldades, sugestões, pois precisávamos elaborar com algum tempo de antecedência. Enquanto os alunos estavam recebendo o material 1, por exemplo, o material 2 já deveria estar pronto e encaminhado para postagem na plataforma. O contato se dava principalmente através das respostas de atividades elaboradas no *moodle*, o que é uma dinâmica muito distinta da interação em sala de aula. Havia

encontros síncronos, mas com baixíssima frequência.

Fizemos um total de 7 materiais e uma recuperação. Todo material deveria ser por escrito, já que não podíamos ter certeza se os alunos que optassem pelo material impresso teriam como acessar a *links*, assistir a vídeos ou utilizar outros recursos multimodais. Como abordagem, definimos que faríamos um material com textos, informações de cunho mais teórico e uma atividade, que serviria como diagnóstico, avaliação e presença. O semestre valia 100 pontos, então a avaliação tinha um caráter processual. Para a seleção dos textos e materiais, pensamos em uma temática geradora: território. Sugeri à minha orientadora o tema “território”, já que este é um conceito comum à experiência humana, justificando que “todos habitamos um território, somos afetados por ele, forma nossa identidade, entre outros”.

Para o primeiro ano, as atividades foram pensadas a partir de um conto do moçambicano Luandino Vieira, que trata de diferenças sócio raciais e violência policial, intitulado “Fronteira de Asfalto”. A literatura foi mobilizada como um mecanismo que ajuda a construir empatia (Hunt, 2009). O segundo momento do curso trabalhou com variação linguística, pensando como a linguagem é ligada às identidades territoriais. A ideia era que eles produzissem pequenos contos sobre território para serem publicados na revista da escola. Já no segundo ano, trabalhou-se com linguagem argumentativa, principalmente em jornais, estudando como a argumentação é construída, utilizando, em especial, o jornal *A Voz das Comunidades*, feito por moradores de favelas do Rio de Janeiro. Também tínhamos como objetivo que eles produzissem textos argumentativos sobre seus bairros.

As atividades avaliativas tinham como objetivo promover uma reflexão que fosse mais voltada para a literatura ou para a análise linguística, de modo que os sujeitos pudessem trazer também algumas de suas experiências e visões de mundo. A reflexão era sempre priorizada em relação ao chamado “conteudismo”, ainda que tenham sido desenvolvidas algumas atividades de verificação, porque, como reforçado, aquelas atividades eram o principal contato com os estudantes. Segue uma sistematização das atividades produzidas neste período:



### Quadro 1

Sistematização das Atividades e dos Textos Mobilizados no Primeiro Semestre de 2021 (EJA/Língua Portuguesa).

Aula	1º ano	2º ano
Aula 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preenchimento de um formulário de apresentação, com objetivo de introduzir o gênero formulário;</li> <li>- Leitura do poema “Dois Loucos no Bairro”, de Paulo Leminski, com questões interpretativas;</li> <li>- Produção de um pequeno parágrafo que descrevesse o bairro em que o aluno morava.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questões de interpretação sobre a música “Duas Cidades”, de Bayana System;</li> <li>- Proposta de texto memorial sobre a relação do estudante com a vida escolar.</li> </ul>
Aula 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto introdutório sobre o autor Luandino Vieira;</li> <li>- Apresentação dos conceitos de elementos da narrativa;</li> <li>- 1ª parte do conto “A Fronteira de Asfalto”;</li> <li>- Questões interpretativas e de antecipação da leitura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação e sistematização do gênero reportagem a partir do texto “Obras da BR-440 completam 10 anos e não têm data de conclusão”, da Tribuna de Minas;</li> <li>- Atividade interpretativa sobre a reportagem “Feiras livres retornam aos bairros de Juiz de Fora com 50% das barracas”.</li> </ul>
Aula 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2ª parte do conto “A Fronteira de Asfalto”;</li> <li>- Questões de verificação e interpretação da leitura;</li> <li>- Autoavaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicação sobre linguagem verbal e não verbal a partir de tirinhas que problematizam o conceito de progresso;</li> <li>- Proposta de produção textual sobre a temática “progresso”.</li> </ul>
Aula 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3ª parte do conto “A Fronteira de Asfalto”;</li> <li>- Explicação das partes da narrativa, relacionando com trechos do conto;</li> <li>- Questões de verificação e interpretação do conto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Material sobre monitoração estilística, a partir da apresentação do jornal “Voz das Comunidades”;</li> <li>- Atividade sobre o conceito abordado, comparando o texto lido com a apresentação do jornal “Zona Sul de São Paulo”.</li> </ul>
Aula 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 4ª e última parte do conto “A Fronteira de asfalto”;</li> <li>- Conceituação de “Literatura Engajada” e “racismo estrutural”;</li> <li>- Atividade de revisão;</li> <li>- Produção textual dos alunos sobre violência policial e racismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistematização e conceituação do gênero artigo de opinião;</li> <li>- Leitura do texto “OPINIÃO   A Educação também encontra dificuldades de respirar” do portal Voz das Comunidades;</li> <li>- Questões sobre o gênero estudado;</li> <li>- Proposta de produção textual sobre “volta às aulas presenciais em tempo de pandemia”.</li> </ul>
Aula 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Material sobre variação e preconceito linguístico;</li> <li>- Atividade que relacionava o conto aos conceitos abordados;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do texto “Favela luta para ser reconhecida como humana, para então falar em direitos humanos”, do</li> </ul>

	- Poema “inglês quebrado”, de Rupi Kaur, com questões reflexivas.	portal Voz das Comunidades; - Material sobre tipos de argumento e conjunções, a partir do texto; - Proposta de reelaboração do texto escrito na última aula com acréscimo de conjunções e tipos de argumento.
Aula 7	- Revisão das atividades do semestre; - Atividade de revisão (múltipla escolha); - Ficha de autoavaliação.	- Atividade de revisão do semestre; - Proposta de produção textual sobre evento ou polêmica vivida nos territórios; - Ficha de autoavaliação.
Atividade de recuperação	- Questão sobre os conceitos dos elementos da narrativa; - Duas questões sobre como o racismo foi abordado no conto; - Questão sobre o poema ‘Vício de Fala”, de Oswald de Andrade, e variedade linguística.	- Questão de interpretação sobre uma tirinha; - Questão sobre monitoração estilística; - Duas questões sobre elementos do gênero artigo de opinião; - Proposta de produção de artigo de opinião sobre “Os Direitos dos Imigrantes no Brasil”.

Fonte: Autora.

Os textos selecionados buscaram discutir a noção de território, sempre levando em conta uma perspectiva periférica. Tudo isso encaixa-se com uma pedagogia decolonial, mesmo que esse termo não tenha sido mobilizado por mim ou por minha orientadora enquanto planejávamos as ações. Certamente, essas atividades não representam um ideal de atividade decolonial, até porque essa ideia é contraditória com a decolonialidade em si. Buscando relatar esta experiência, a palavra que mais se adequa para caracterizá-la é tentativa”. Tentativa esta construída junto à minha orientadora, discutindo com outros colegas bolsistas nas reuniões.

Os materiais disponibilizados por nós eram sempre pensados de uma forma que não parecesse um livro didático impessoal. Começava cada um deles como “querido/a aluno/a, como você está?”, perguntas retóricas eram feitas para ajudar no processo de raciocínio. Outro aspecto importante diz respeito ao modelo gradativo de avaliação – todo material possuía uma atividade pontuada, cujo valor ia aumentando ao longo do bimestre, com graus maiores de complexidade –, que buscava garantir que praticamente todos tivessem “nota” no fim do ano, a não ser quem não entregasse as atividades.

Substituir a interação em sala de aula por um material escrito foi a forma encontrada pela equipe pedagógica para lidar com este momento conturbado da história recente. Os encontros síncronos tampouco puderam compensar essa falta de interação, já que não eram obrigatórios. A frequência de

participantes oscilava entre 2 a 5 alunos e foi diminuindo ao longo do semestre. Assim, o engajamento, que já é uma dificuldade recorrente na sala de aula, foi o maior obstáculo desse período.

A palavra "tentativa" se adequa ainda para a discussão desse trabalho, pois se alia diretamente ao pensamento decolonial. Ao utilizá-la para caracterizar nossa experiência, rompemos com a busca por resultados e métodos formulaicos e fechados que a lógica colonial do saber impõe. A tentativa é, nesse sentido, uma postura ativa de resistência que se opõe ao apassivamento designado ao sujeito colonizado, permitindo a “emergência do condenado como agente de mudança”. Ela é um convite constante à reflexão e à escuta, valorizando a dimensão cognitiva das lutas de resistência contra a opressão – um princípio central das epistemologias do Sul. Assim, a “tentativa” representa o processo contínuo de construção coletiva do saber e de transformação social que o PIDEJA buscou promover.

Os alunos mais engajados, que entregavam as atividades propostas no tempo solicitado, foram os que mais se desenvolveram e acompanharam a complexificação dos materiais. Em suas autoavaliações, foi comum ler que “aprenderam de verdade a ler” com as atividades propostas. Outra característica das atividades e autoavaliações era a baixa autoestima intelectual que os alunos apresentavam, sempre relatando “não saber escrever direito”. A evasão foi um problema recorrente no semestre, também nas outras disciplinas. Das propostas que elaboramos na orientação e que não puderam ser colocadas em prática, tivemos a vontade de tornar o projeto com a temática território mais interdisciplinar, junto com bolsistas da geografia e sociologia, bem como a publicação e circulação dos textos feitos pelos alunos em veículos oficiais da escola.

Apesar de chamar de um processo de tentativas, destaco a experiência no PIDEJA como uma das mais marcantes da minha formação, por conta de todos os desafios que me foram colocados: pensar os materiais que dialogassem com os jovens que acabaram de sair do ensino regular e das pessoas de cerca de 50 anos que saíram da escola há décadas. Pudemos trocar bastante nos encontros em que os estudantes iam, sobre experiências com textos. Descobri, como sempre dizia minha orientadora, que nada é “explicativo demais”. Foi também um momento de aprendizado coletivo, pude “mediar o processo de aprendizagem de língua portuguesa e refletir sobre que tipo de docente eu seria, que textos mobilizaria. Tive trocas também com outros bolsistas, com orientação, com o coordenador da EJA. Foi um processo, para mim, profundamente marcado pela colaboração.

Dar voz, ter contato com a voz destes estudantes, sujeitos colonizados e marginalizados, nos faz, sobretudo, assumir uma responsabilidade não apenas formal que qualquer bolsa exige, mas uma

responsabilidade de transformação social. O projeto faz parte desse processo contínuo de formação a que todo docente é submetido. E é nessa comunicação de saberes que começamos a nos formar professores transformadores. Daí a importância não apenas do estágio, mas de projetos de iniciação à docência e da extensão. Pode-se dizer que foi uma experiência que dialoga com a perspectiva decolonial, porque mais do que apontar para resultados e métodos fechados, foi um processo que exigiu escuta, busca por textos de vozes ausentes, reflexão sobre como esses sujeitos se relacionam com os territórios que habitam, que também foram consolidados nesse ambiente de colonialidade. É também uma situação de coletividade, de troca, em que todos os sujeitos devem ser envolvidos.

### **Considerações finais**

Se "não há ato educativo que não seja político", como nos ensina Paulo Freire, a experiência no PIDEJA se estabeleceu como um laboratório de consciência crítica para a formação docente inicial. A atuação no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), marcada pela desigualdade histórica e pela urgência do ensino remoto na pandemia, apresentou-se como o principal desafio. Foi nesse cenário de incertezas que se tornou imperativo romper com a fragmentação entre teoria e prática que historicamente atravessa a educação superior. A resposta a esse abismo não veio de fórmulas prontas, mas da práxis decolonial e da aposta nos letramentos, buscando mobilizar os sujeitos da EJA a partir de seus saberes e experiências. Assim, a transformação social e a resistência epistêmica se tornaram o cerne do que foi ensinado e aprendido.

Levando-se em conta os princípios que suleiam (Bogo, 2002) esse trabalho, destaca-se a educação decolonial, o projeto de educação popular freiriano e a EJA como extremamente ligados ao que se entende por educação popular (Machado, 2007), pois "quando tratamos da EJA, referimo-nos a ela como um direito do povo, mesmo que esse povo esteja desacreditando do poder e valor desse direito" (Machado, Rodrigues, 2014, p.383-384). Os materiais produzidos durante o projeto foram sempre pensados a mobilizar os sujeitos, a história, a memória, para além do conteúdo formal de português, tentando trazer possibilidades para que aqueles estudantes pudessem se tornar agentes de sua própria libertação (Viola, 2019).

Nesse breve percurso de formação, marcado profundamente pelo PIDEJA, percebo mais desafios do que respostas formulaicas. Mais do que aqueles impostos ao ensino remoto e à própria educação de

jovens e adultos: como desenvolver práticas alinhadas aos direitos humanos sob uma perspectiva decolonial? Como promover uma educação transformadora? Ainda há, na educação superior, na formação inicial, uma disputa sobre qual tipo de formação deve ser realizada, havendo, muitas vezes, uma fragmentação entre “teoria e prática”.

Aponto então para projetos como o PIDEJA como um caminho, nunca como uma chegada, para uma formação humanizada, contextualizada, pensando, principalmente, que se trata de um segmento marcado pelo estigma, marginalização, cujos saberes costumam ser apagados. A educação como um diálogo com esses sujeitos faz parte do processo de que estes se reconheçam como agentes sociais, mas, principalmente, faz com que nós nos enxerguemos como docentes que atuem no sentido da transformação da realidade e da construção de outras possibilidades.

## Referências

- BARBOSA, Míriam Lúcia; BRAGA, E. M. Caracterização da educação de jovens e adultos (EJA). In: **Congresso Nacional de Educação – CONEDU**. 2018.
- BOGO, Ademar. **Sulear: uma alternativa para a educação**. Veranópolis: Instituto Josué de Castro, 2002.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos do Brasil: um cenário obscuro de implementação. **Latin American Human Rights Studies**, v. 01, p. 01-17, 2021.
- CADILHE, Alexandre José. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. In: **RAÍDO** (online), v. 14, p. 56-79, 2021
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; SACAIVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Educação. Porto Alegre**, p. 59-66, 2013.
- COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** – Edição Especial Cidade de São Paulo. Brasília: SDH, MEC, MJ, UNESCO, SMDHC, 2013
- COSTA, Vinícius de Luna Chagas; SILVA JUNIOR, **Diomario da. Ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos: uma possibilidade de abordagem antirracista a partir do trabalho de campo na Baixada Fluminense**. [s.l.: s.n.], 2022.
- DE OLIVEIRA TEIXEIRA, Eliana. Juvenilização e enegrecimento da EJA em tempos de universalização da

educação básica. **e-Mosaicos**, v. 11, n. 28, p. 96-119, 2022.

DOS SANTOS, Domingos José. O perfil do estudante da EJA no Brasil: uma revisão bibliográfica sobre desafios, necessidades e perspectivas. In: **Anais do Congresso Nacional de Pesquisas e Práticas em Educação**, 2025, p. 1-7.

FLORES, Joaquín Herrera. Direitos humanos, interculturalidade e racionalidade de resistência. In: Antônio Carlos Wolkmer (org.), **Direitos humanos e filosofia jurídica na América Latina**. Rio de Janeiro: Lúmen, Júris, 2004)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos** – Uma história. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

JOSÉ CADILHE, Alexandre; RODRIGUES LEROY, Henrique. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. **Calidoscópio**, v. 18, n. 2, 2020.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LAHUERTA, M. Educação e política no contexto da crise contemporânea: formação para a vida civil e o lugar público da escola. In: Carlota Boto; Vinício de Macedo Santos; Vivian Batista da Silva; Zaqueu Vieira Oliveira. (Org.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. 1aed. São Paulo: Livraria da Física, 2020, v. 01, p. 355-380

LOPES, Adriana C.; FACINA, Adriana; SILVA, Daniel N. **Nó em pingo d' água: sobrevivência, cultura e linguagem**. Rio de Janeiro: Mórula; Florianópolis: Insular, 2019.

LUZ, Fabiana Cristina da. CURRÍCULO, QUESTÃO RACIAL E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: : UM ESTUDO DE CASO DA CIDADE DE SÃO PAULO. **Boletim Paulista de Geografia**, [S. l.], v. 1, n. 111, p. 296–313, 2023.

MACHADO, Maria Margarida. A Atualidade do pensamento de Paulo Freire e as políticas de educação de jovens e adultos. **REVEJ@: revista de educacao de jovens e adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 20-32, dez. 2007./

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 383-395, jul./dez. 2014.

MACHADO, Maria Margarida; ALVES, Mirian Fábila; OLIVEIRA, João Ferreira de. Construindo conhecimento em Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional - saberes coletivos de uma rede de pesquisadores. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 411-424, set./dez. 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, N.(org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico** . Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019

MARQUES, Ivoneide; KLEIMAN, Angela. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. **Revista ComSertões** – Juazeiro-BA, v.7, n.1, julho-dezembro de 2019

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270129, 2022.

PIRES, Thula Rafaela. Por uma concepção amefricana de direitos humanos. In HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p.17-65

SANTOS, Boa Ventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: B.S. SANTOS; M.P. MENESES (orgs.), **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Edições Almedina, 2009

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

VIOLA, Solon ; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares . Educação em Direitos Humanos na América Latina e Brasil: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos. **REVISTA INTERDISCIPLINAR DE DIREITOS HUMANOS**, v. 7, p. 85-105, 2019

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Juliana Auler Matheus Rodrigues.