



VIII CONGRESSO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas

Organização:

Paula Almeida de Castro
Elisabete Carlos do Vale

ISBN: 978-65-86901-88-7

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.000



VIII CONGRESSO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

ORGANIZAÇÃO
**PAULA ALMEIDA DE CASTRO
ELISABETE CARLOS DO VALE**



realizeventos
Científicos & Editora



EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação de pessoas jovens, adultas e idosas/ organizadoras, Paula Almeida de Castro, Elisabete Carlos do Vale. - Campina Grande: Realize editora, 2022.

198 p. : il.

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.000

ISBN 978-65-86901-88-7

1. Educação de Jovens e Adultos - EJA. 2. Educação de pessoas idosas. 3. Práticas pedagógicas. I. Título. II. Vale, Elisabete Carlos do.

21. ed. CDD 374

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714



realizeeventos
Científicos & Editora

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

COMITÊ EDITORIAL

Ana Maria Morais Costa (UERN)

Antonio Carlos dos Santos Cruz (UFES)

Carolina Coimbra de Carvalho

Cristiane Kuhn de Oliveira (UFMA)

Jaciara de Oliveira Sant Anna Santos (UNEB)

Maria Aparecida Fernandes Medeiros (UNIESP)

Maria do Socorro Oliveira (UNIVERSIDADE INTERNACIONAL DE
ANDALUZIA - ESPANHA)

Maria Eurácia Barreto de Andrade (UFRB)

Maurício Brasil Gomes

Moacir de Souza Júnior (INSTITUTO AGROPOLOS DO CEARÁ)

Paula Almeida de Castro (UEPB)

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti (IFAL)

Rony Pereira Leal

Rosely de Oliveira Macario (UEPB)

PREFÁCIO

VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: O FUTURO DA ESCOLA: REPENSANDO POLÍTICAS E PRÁTICAS

A Constituição Federal de 1988 reconheceu a EJA como um direito público subjetivo, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) trouxe importantes avanços para a educação de jovens e adultos, ao considerá-la como uma modalidade da educação básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Com isso, passam a ser reconhecidas as especificidades próprias das pessoas jovens, adultas e idosas, no que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem, bem como a necessidade de pensar e construir estratégias próprias para o trabalho com esse público.

A partir da compreensão da EJA como um campo que, pela sua própria natureza é intersetorial, interinstitucional e intergeracional, e, buscando dialogar com o tema central do VIII Congresso Nacional de Educação, "O futuro da escola: repensando políticas e práticas", o presente E-Book configura-se como um instrumento de difusão e divulgação de conhecimentos, experiências e saberes que envolvem o campo das práticas de EJA em espaços escolares ou não.

Assim, o presente E-book é constituído por artigos produzidos por um conjunto de pesquisadores e pesquisadoras que refletem sobre a EJA a partir da diversidade de sujeitos e práticas que a constituem em contextos escolares e não escolares em diferentes partes do país. O conjunto dos textos são resultados de reflexões teóricas, bem como, resultados de experiências de EJA vivenciadas em espaços escolares e em espaços educativos diversos.

Os artigos resultados de estudos de natureza bibliográfica abordam as contribuições do educador Paulo Freire para o repensar da EJA a partir do referencial da educação popular; a história da EJA e sua constituição como direito do cidadão e dever do Estado,

ofertado gratuita e indistintamente, a partir da garantia legal na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), reafirmadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ainda nessa perspectiva, textos que abordam sobre a necessidade da formação inicial e continuada dos/as professores/as para atuar nessa modalidade educativa, bem como sobre a diversidade e especificidades dos sujeitos que compõe a EJA.

Já os artigos que apresentam reflexões resultado de práticas educativas, trazem importantes reflexões sobre experiências de EJA vinculadas a educação profissional a partir de experiências do PROEJA; reflexões sobre as ações metodológicas envolvendo eixos temáticos da EJA Campo e Educação Especial, material didático voltado para EJA, entre outros aspectos.

Por fim, as reflexões trazidas pelos diversos artigos presentes neste e-book demonstram que há muito por se cultivar para que a promoção da EJA no Brasil concretize-se em políticas públicas, ações e práticas educativas para as pessoas que ao longo de suas vidas tiveram o direito a educação, negado. Entretanto, o debate, a troca de experiências e saberes propiciados por eventos como o CONEDU se constituem como espaços de resistência e luta por maior visibilidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Elizabeth Carlos do Vale

SUMÁRIO

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.001)

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS ANALFABETAS
NO BRASIL: ENTRE O LEGAL E O REAL..... 10**
Hercules Guimarães Honorato

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.002)

**METODOLOGIA DO EJA CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL:
NA INCLUSÃO DA INSTRUÇÃO NORMATIVA SEE Nº 08/2020..... 24**
Maria Aparecida Dantas Bezerra
Joelma Santana Reis da Silva
Lindalva José de Freitas

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.003)

**DIÁLOGANDO VIVÊNCIA DA EJA CAMPO: NA
COMUNIDADE QUILOMBOLA..... 37**
Maria Gorete Martins do Nascimento
Maria Aparecida Dantas Bezerra

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.004)

**AÇÕES DO FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO NAS ESCOLAS E COMUNIDADES CAMPESINAS:
NA PRÁTICA EDUCACIONAL NA EJA CAMPO 49**
Maria Edna Gonçalves
Maria Aparecida Dantas Bezerra

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.005)

**PROPOSIÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE
LEITURA E DE PRODUÇÃO ESCRITA NA QUARTA ETAPA
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS - EJA..... 65**
Janice Gallert

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.006)

**A INFLUÊNCIA DO MÉTODO PAULO FREIRE NA OFERTA
DOS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA
EJA/PROEJA..... 85**

Janeíne de Oliveira Valido
Fábio Henrique Sales de Lima Lau
Diego Lima Melo
Antônio Carlos Santos de Lima

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.007)

**LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: QUAIS AS ESPECIFICIDADES?..... 104**

Sulanita Bandeira da Cruz Santos
Andréa Tereza Brito Ferreira

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.008)

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROEJA COMO
PERSPECTIVA DE MELHORIA NA QUALIDADE DE VIDA..... 127**

Arlene Leão de Lima Duarte
André Suêlto Tavares de Lima

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.009)

**GESTÃO FINANCEIRA EM CENTROS DE EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: LIMITES E POSSIBILIDADES DE
ATUAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EQUIPE GESTORA 147**

Luciana Bandeira Barcelos

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.010)

**O EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS,
ADULTOS E IDOSOS DE MACEIÓ: UMA RUPTURA DO
PENSAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES... 149**

Maria Jeane Bomfim Ramos
Adelson Gomes da Silva
José Rubens Silva Lima

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.011](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.011)

**A PRÁTICA DE FANZINE COMO RECURSO PEDAGÓGICO
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 151**

Hellyzalva Braga Lima Alves

Antônia Arisdélia Fonseca Feitosa

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.012)

**EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E A PRESENÇA DAS
MULHERES: O CASO DO CEJA PROFESSORA ALMIRA
AMORIM E SILVA (CUIABÁ – MT) 175**

Meire Rose dos Anjos Oliveira

Edson Luis Ismael do Carmo

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.013)

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DESENVOLVIDA NO IFRN
CAMPUS NATAL ZONA NORTE A PARTIR DA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS -PROEJA 197**

Marilson Donizetti Silvino

Edneide da Conceição Bezerra

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.001](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.001)

O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS ANALFABETAS NO BRASIL: ENTRE O LEGAL E O REAL

Hercules Guimarães Honorato

Doutorando em Educação pela Universidade Estácio de Sá – RJ e Professor-Pesquisador do Instituto Naval de Pós-Graduação – RJ. E-mail hghhhma@gmail.com

RESUMO

O objetivo do presente resumo expandido é promover, em síntese, uma reflexão sobre o direito à educação da pessoa analfabeta. Para tal, a metodologia de estudo implementada foi descritiva, o que possibilitou abranger aspectos gerais e amplos de um contexto social, que no caso específico era a da relação do analfabeto e sua cidadania negada em função de um direito fundamental também negado, o da educação. O estudo se caracterizou também como exploratório. Importante destacar que a abordagem metodológica foi qualitativa. Ao final, a seguinte questão de estudo foi construída: em que medida as pessoas analfabetas têm seu direito fundamental à educação básica negados ainda na atualidade? O direito à educação está bem descrito desde a nossa lei maior, como o direito da pessoa e o dever do Estado e da família. Porém, a persistência de uma situação de pessoas analfabetas, que estão a margem das oportunidades de melhores acessos ao mercado de trabalho e de bens sociais mínimos, o que nos desvela a real existência de uma desigualdade tanto social, como o da ausência de direitos legalmente conquistados, mas em sua realidade da não aquisição conquistada de uma plenitude como cidadão. O Estado brasileiro apresenta como alternativa a Educação de Jovens e Adultos, o que é constantemente ameaçada. O legal está no papel, mas o real ainda carece de uma efetivação como um Direito Fundamental para todos

aqueles que querem e precisam ser incluídos e exercerem a sua cidadania plena.

Palavras-chave: Analfabetismo, Direito à educação, Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

“É espalhando luzes que, ao reluzir a corrupção a uma impotência vergonhosa, você trará à tona aquelas virtudes públicas que só por si podem fortalecer e honrar o reinado eterno da liberdade pacífica”.

(Condorcet, *Cinq mémoires sur l’instruction publique*, 1791).

Estamos a vivenciar um século marcado pela complexidade e ambivalência de toda e qualquer ordem natural, em que a globalização, segundo Bauman (1999, p.7) é o “destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira”. Em todos os nossos momentos de existência, estamos à procura da qualidade, em especial a de vida, o que poderia ser a cidadania plena na sociedade que nos acolhe. Nesta época de incertezas, dúvidas e restrições, veio à superfície a questão preocupante de uma quantidade de indivíduos que não tiveram a oportunidade de estudar na época devida, os analfabetos, que permanecem excluídos e invisíveis como cidadãos aptos, críticos e participativos nessa sociedade do novo milênio tecnológico.

O que pode ser verificado é que pela sua não alfabetização, não galga níveis de formação educacional ideais, “[...] estes não alcançam uma boa colocação no mercado e se sentem inferiorizados quanto aos aspectos culturais e de representação, o que reforça a invisibilidade social do grupo.” (ANDRADE; MOREIRA, 2019, p. 130). O professor Moacir Gadotti (2008, p.59) destaca que “[...] o primeiro direito da alfabetização é o direito de se expressar diante de um mundo que sempre o silenciou [...]”, o que é corroborado por Lopes (2011, p.17) ao afirmar que “[...] o homem tem necessidades que expressam suas carências, e cuja satisfação implica em superação delas”. O que estamos ainda a ver a existência de pessoas analfabetas no século XXI, a qual é ratificada no Brasil pelo Banco de Dados Internacional de Educação¹, com os dados de 203 países, relativos a 2019, que colocam o Brasil no 76º no *ranking*, com uma

1 Banco de dados Internacional de Educação - cujo objetivo é medir e classificar o impacto que o sistema educacional de cada país teve na estabilização de sua economia e no

população de cerca de 207 milhões e 7,4% da população de analfabetos, uma triste constatação.

O objetivo do presente ensaio, portanto, é promover, em síntese, uma reflexão crítica sobre o direito à educação de uma pessoa analfabeta. Para tal, a metodologia de estudo implementada foi uma pesquisa descritiva, o que possibilitou abranger aspectos gerais e amplos de um contexto social, que no caso específico era a da relação do analfabeto e sua cidadania negada em função de um direito fundamental também negado, ou seja, o da educação. A presente pesquisa se caracterizou como exploratória, cujo propósito é “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]” (GIL, 2010, p.27). Importante destacar que a abordagem metodológica foi qualitativa, que segundo Oliveira (2016, p.59) “[...] se preocupa com uma visão sistêmica do problema ou objeto de estudo. Tenta explicar a totalidade da realidade do estudo da complexidade dos problemas [...] educacionais”.

O referencial teórico deste ensaio caminha pela relação que deve existir entre o direito educacional e a pessoa analfabeta, com um importante recorte no aspecto legal, desde a sua origem na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, passando pela Constituição brasileira de 1988, cuja argamassa estruturante teórica tem o aval de Norberto Bobbio, a partir do seu livro *A era do direitos*, além de autores que discutem o tema, em especial: (i) a historicidade e a atemporalidade da Era dos Direitos de Bobbio (LOPES, 2011); (ii) o direito fundamental à educação (CURY, 2002; QUEIROZ *et alii*, 2020; LIMA (2001); BOAVENTURA, 1996); e (iii) Instrumentos Legais do campo da educação.

Ao final, a seguinte questão de estudo foi construída: em que medida o jovem e o adulto analfabetos têm seu direito fundamental à educação básica negados ainda na atualidade?

O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO

O artigo I da Declaração Universal do Direito do Homem (DUDH), de 1948, considerado como patrimônio comum da humanidade,

desenvolvimento de seu ambiente social. Disponível em: <https://worldtop20.org/education-data-base-2019>. Acesso em: 13 maio 2021.

deixa nítido e claro que “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (SENADO FEDERAL, 2013, p.20), constituindo-se em fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo. Porém, o que é desvelado por Lopes (2011, p.18) de que só a partir do momento em a humanidade como um todo tenha “[...] a consciência do valor de todo e cada ser humano é que seus direitos alcançarão o sentido necessário para que a luta pela efetividade seja uma tarefa universal”, ou seja, de todos nós.

O artigo XXVI da DUDH assevera que toda pessoa tem direito à instrução e que essa será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, e que deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da pessoa humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos. No contexto atual, temos a Agenda 2030 das Nações Unidas (2015), que em seu Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) nº 4 (quatro), deveremos buscar garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem. Cada país deve considerar essas questões no desenho de suas políticas públicas ou sociais, sendo um problema específico que afeta o exercício da democracia, a partir da noção de que os direitos humanos serem condição *sine qua non* da convivência democrática (LOPES, 2011).

Seguindo inicialmente pelo caminho traçado por Bobbio (2004, p.21) em sua teoria dos direitos, ao afirmar que “Todas as declarações recentes dos direitos do homem compreendem, além dos direitos individuais tradicionais, que consistem em liberdades, também os chamados direitos sociais, que consistem em poderes”. O que ainda complementa que o problema em relação aos direitos do homem, não seria tanto como devemos justificá-los, mas simplesmente o de protegê-los, acarretando que a situação deixa de ser uma relação filosófica, suscitando um problema político.

A atual Constituição Brasileira (BRASIL, 1988, não paginado), em seu artigo 205, estabelece que a “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O pleno desenvolvimento do indivíduo não poderia se realizar sem o completo desenvolvimento de sua capacidade cognitiva. Cury (2002, p.260) nos apresenta que “o direito

à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz [...] de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação". Se imaginarmos que isso se torna um processo, os direitos do cidadão estarão transformando-se, realmente, positivamente, em direitos do homem (BOBBIO, 2004).

O inciso I do art. 208 da nossa Carta Magna (BRASIL, 1988), estabelece que o dever do Estado com a educação deve ser cumprido por meio da garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, incluindo sua oferta também gratuita a todos aqueles que não tiveram acesso a ela na idade própria. Tal inciso se apresenta como distinção legal ao inciso IX do artigo 206, em que a educação e a aprendizagem devem ser garantidas ao longo da vida. Segundo a Unesco (1980 *apud* PAINI *et alii*, 2005, p.224), analfabeto seria a pessoa "incapaz de exercer todas as atividades para as quais é necessário saber ler, para o bom funcionamento do grupo e da comunidade e também [...] a utilizar-se da leitura, da escrita e da aritmética em prol de seu próprio desenvolvimento e o da comunidade". Paulo Freire (1981, p.11) complementa, com palavras fortes, que o analfabeto é um "homem perdido".

Bobbio (2004) nos apresenta que o único direito inato, se isso é possível, transmitido pela natureza e não pelo poder do Estado, é o da sua liberdade, que nada mais é do que a sua independência em relação ao outro, ou seja, a liberdade com autonomia. O que Cury (2002, p.246) ainda argumenta que "[...] a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania [...]", que seria a participação integral na comunidade em que a pessoa se encontra inserida, com o reconhecimento do seu pertencimento.

O que seria, portanto, o direito a educação? Segundo Bobbio (2004, p.74), o "'Direito' é uma figura deontica e, portanto, é um termo da linguagem normativa, ou seja, de uma linguagem na qual se fala de normas e sobre normas". Lima (2001, p.230) argumenta que os direitos existem e que guardam as mesmas características do já direito do homem a liberdade, destacando que a educação é derivada desses direitos, "[...] pois, sem ela, sequer se terá a compreensão do significado do direito fundamental da liberdade".

T. H. Marshall, professor emérito da Universidade de Londres, em seu livro *Cidadania, classe social e status*, de 1967, já iluminava que o direito à educação “é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado” (p.73). Nesse ponto cabe uma questão: qual o direito do adulto que não teve acesso à escola quando criança? Em rápida resposta: o ressignificar, a qualquer tempo, o seu direito à cidadania plena.

Um ponto sempre questionado e de reflexão é a diferença existente entre os direitos humanos e os direitos fundamentais. Direitos humanos são os princípios que resumem a concepção de uma convivência digna, livre e igual de todos os seres humanos, válidos para todos e em qualquer tempo, uma relação coletiva. Os Direitos fundamentais são inerentes a pessoa, individuais, quer física ou jurídica, constitucionalmente garantidos e limitados em espaço e tempo (LOPES, 2011). Lima (2001) acredita que só existirá a igualdade de oportunidades quando houver a educação básica para todos, como instrumento da liberdade, integrante do núcleo principal de direitos que conduzirão à cidadania.

O Direito Educacional é conceituado por Boaventura (1996, p.37) como o “conjunto de normas, princípios e doutrinas que disciplinam o comportamento das partes presentes no processo ensino-aprendizagem, quer dizer, alunos, professores, servidores, escolas, famílias e poderes públicos”. Seria um direito inalienável, de que é titular cada pessoa humana, independente de sua raça, credo, cor da pele, convicções políticas, religiosas entre outras diferenças (FERRAZ, 1969 *apud* BOAVENTURA, 1996).

Este autor destaca, em síntese e a partir das leituras constitutivas do quadro teórico, que o direito à educação é considerado como um direito público subjetivo, que independente da idade certa e a frequência regular de uma sala de aula, deve ser para toda a vida e a qualquer momento, mas que sempre deverá ser buscado e requisitado por todos.

A PESSOA ANALFABETA E O SEU DIREITO

O analfabetismo no Brasil é histórico. Tem sua origem na chegada dos europeus em terras de além-mar, em Terras de Santa Cruz, onde “encontraram uma população ameríndia bastante homogênea em termos culturais e linguísticos, distribuída ao longo da costa e na bacia dos rios Paraná-Paraguai” (FAUSTO, 2006, p.37). Esse autor ainda ressalta que a chegada dos portugueses representou uma verdadeira catástrofe para os índios, pois foram submetidos à violência cultural, às epidemias e até mortes.

Os colonizadores lusitanos não se preocupavam com a sua colônia e nem com os seus habitantes. A produção econômica no período colonial era agrícola, com uma sociedade agrária, latifundiária e escravista. Com este tipo de sociedade, segundo Ferraro (2012, p. 47), se tivéssemos uma instrução primária efetiva, a elite colonizadora “teria cavado a própria sepultura se houvesse o alargamento da escolarização e alfabetização do povo”. Em 1872, quando foi realizado primeiro censo brasileiro, uma taxa elevadíssima de analfabetos foi verificada: nada menos que 78% para toda a população de dez anos ou mais, contanto pessoas livres e escravas. O analfabeto não tinha direito a voto, o que só foi corrigido mais de 100 anos depois, na atual Constituição Cidadã, de 1988 (BRASIL, 1988).

Atualmente, sendo o Brasil uma país continente e com uma população de mais de 200 milhões de habitantes, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2019 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019), a taxa de analfabetismo absoluto das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 6,6%, ou seja, cerca de 11 milhões de analfabetos. O que se poderia inferir é que o quantitativo exposto seria, em grande medida, de pessoas adultas, o que não retrata a realidade atual. O que se verifica é um crescimento dos jovens brasileiros que estão com acesso restrito escola, uma permanência precária e uma qualidade do ensino e aprendizagem comprometida (PAINI *et alii*, 2005).

No combate ao analfabetismo, o governo federal criou a modalidade de ensino denominada Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltada para jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso

ao ensino na escola convencional na idade adequada ou própria. Paiva, Haddad e Soares (2019) apresentam que a EJA teve nos movimentos sociais os fatores responsáveis pela sua constituição como direito, em especial nas lutas por mais cidadania de setores da sociedade, o que apareceu com a demanda para pessoas que não tinham tido possibilidade de estudar. Tal fato verificado nos apresenta como a criação do direito como uma exigência social, que foi afirmando-se até ser convertido em direito positivo.

O analfabetismo está na raiz de todos os grandes problemas sociais brasileiros. Podemos verificar que o tema é tratado de maneira pouco explorada, como fator de exclusão social, interferindo na sua relação direta com o meio social em que o indivíduo analfabeto está inserido, que tem uma origem social, econômica e também educacional, quando a qualidade da instrução primária é questionada ou mesmo pela escola da exclusão e permanência precária do aluno. Paulo Freire (1981, p.16, grifo nosso) assevera que “[...] ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, ‘o analfabeto é o homem que não necessita ler’, em outras, é aquele ou aquela a quem foi **negado o direito de ler**”.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o atual Plano Nacional de Educação (PNE), para o período de 2014 a 2021, vem no mesmo diapasão que a Constituição Cidadã, ao reforçar, em seu artigo 2º, no inciso I, a questão da “Erradicação do analfabetismo”. Esse plano decenal é composto por 20 metas e 254 estratégias. A meta 9 (nove) estipula que “[...] até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional” (BRASIL, 2014, não paginado). A sua última estratégia, a 9.12, considera ainda as necessidades dos idosos, com escopo em políticas de erradicação do analfabetismo, terem acesso às tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, com a implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiências e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

A frase “erradicar e/ou erradicação do analfabetismo” que é exposta, tanto na Constituição, em seu artigo 214, inciso I (BRASIL, 1988), como no PNE, tem um significado pejorativo na visão de

Paulo Freire (1981, p.13, grifo do autor), assim transcrito: “Para a concepção crítica, o analfabetismo não é uma ‘chaga’, nem uma ‘erva daninha’ a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta”. Esse autor ainda afirma que não há saber nem ignorância absoluta, mas somente uma relativização do saber e da ignorância (FREIRE, 1982). A alfabetização de adultos é uma questão de direito social, mas que foi negado ao analfabeto na infância e adolescência (GADOTTI, 2008).

Foi lançado, em outubro de 2020, o documento *10 princípios em defesa da educação pública nas eleições 2020*, uma ação da Rede Comunica Educação². O princípio de número dez trata da garantia da qualidade social, faz um resumo para os futuros prefeitos e vereadores brasileiros de que temos 11 milhões de analfabetos com idade a partir de 15 anos e que esse número se conecta com “[...] a pobreza, o subemprego e a discriminação, deixando determinados grupos em destacada vulnerabilidade social em relação ao restante da população” (REDE COMUNICA EDUCAÇÃO, 2020, p.26). Tais conexões também foram apresentadas no quadro teórico levantado, o que afirma que a mitigação do analfabetismo deve ser uma ação de todos os integrantes da sociedade, incluindo, com certeza, o Estado brasileiro e seus poderes constituídos.

Paiva, Haddad e Soares (2019) destacam que o Direito à educação, assim entendido, tem existido como fundamento à ideia de que a educação é uma condição necessária, mesmo que não suficiente, para se pensar o modelo democrático de sociedade, no qual o papel do Estado, como garantidor desse direito, tem sido insubstituível. O que não é concebível é a ausência do reconhecimento deste direito, em sentido real, para aqueles que não o tiveram na infância, o que é destacado por Cury (2002, p. 250) ao afirmar que “[...] o ignorante perde as condições reais de apreciar e escolher

2 Rede Comunica Educação - formada por 14 sociedades científicas e entidades acadêmicas e de classe da educação, se propõe a sistematizar e ampliar estratégias de comunicação com a sociedade, fomentando a articulação política de frentes e fóruns em defesa da educação pública. Disponível em: <https://anped.org.br/content/rede-comunica-educacao>. Acesso em: 24 maio 2021.

livremente as coisas [...]”, porque não se reconhece merecedor de sua cidadania e de pertencer a sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A epígrafe que introduz este ensaio, do filósofo francês Marquês de Condorcet, datado de 1791, tem pontos que devem ser destacados e que tem sua origem na Revolução Francesa e que ainda traduzem a ideia de um direito universal, ou seja, o *espalhar as luzes* para aqueles que estão na escuridão, onde devem ser idealizadas e, com certeza, concretizadas as *virtudes públicas*, que poderíamos apresentá-las inerentes ao Estado nacional, e por último a *liberdade*, concernente com os direitos individuais tradicionais, mas também nos chamados direitos sociais e humanos, condição de convivência democrática.

O analfabetismo no Brasil é histórico e foi construído pela classe dominante, desde a colônia até os dias atuais, o que pode ser comprovado pelo número excessivo de pessoas analfabetas ainda neste século. O tema é relevante, mas pouco discutido ou pesquisado, principalmente quando se associa o direito fundamental à Educação normalizado perante o que existe em realidade. Fala-se e escreve-se sobre grau de alfabetização, mas há a raiz do problema que restringe o desenvolvimento da pessoa, e assim lembrando que somos seres sociais e moldados historicamente, incompletos, em constante busca por um lugar ao sol, em um mundo complexo e de rápidas mudanças, em especial no aspecto tecnológico.

O direito à educação está bem descrito desde a nossa lei maior, como o direito da pessoa e o dever do Estado e da família. Porém, a persistência de uma situação de pessoas analfabetas, que estão a margem das oportunidades de melhores acessos ao mercado de trabalho e de bens sociais mínimos, o que nos desvela a real existência de uma desigualdade tanto social, como o da ausência de direitos legalmente conquistados, mas em sua realidade da não aquisição conquistada de uma plenitude como cidadão.

O Estado brasileiro apresenta como alternativa a Educação de Jovens e Adultos, o que é constantemente ameaçado, ou pela falta de recursos, de infraestrutura da escola, da carência de docentes habilitados para esse público especial de alunos. Mesmo sendo um

preceito constitucional e em leis do campo da educação, o alerta de Norberto Bobbio (2004) segue em voga, de que o mais difícil do direito não é sua conquista, mas sua preservação e, diríamos, sua plena implementação como uma política de Estado. O legal está no papel, mas o real ainda carece de uma efetivação como um Direito Fundamental para todos aqueles que querem e precisam ser incluídos e exercerem a sua cidadania plena.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. C.; MOREIRA, M. S. "Reconhecimento e cidadania dos analfabetos no Brasil: uma questão histórica e política". **Revista FIDES**, Natal, v. 10, n. 2, p. 128-139. jul./nov. 2019.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOAVENTURA, E. M. Um ensaio de sistematização do direito educacional. **Revista de informação legislativa**, Brasília, DF, v. 33, n. 131, p. 31-57, jul./set. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/176476>. Acesso em: 23 nov. 2020.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Publicação original.

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**: seção 1, edição extra, Brasília, DF, p.1, 26 jun. 2014. Publicação original.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.245-262, jul. 2002.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12. ed. 1. reimpr. São Paulo: EdUSP, 2006. (Didática, 1).

FERRARO, A. R. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012. (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira).

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (Coleção: O Mundo, Hoje, v. 10).

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 21. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1982. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo).

GADOTTI, M. **MOVA, por um Brasil alfabetizado**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008 – (Série Educação de Adultos; 1). ISBN: 978-85-60867-05-9.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Conheça o Brasil – População**: Educação. 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br>. Acesso em: 5 ago. 2020.

LIMA, M. C. de B. A educação como direito fundamental. **Revista da EMERJ**, v.4, n.13, 2001

LOPES, A. M. D. A. A era dos direitos de Bobbio: entre a historicidade e a atemporalidade. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, DF. ano 48 n. 192, p.7-19, out./dez. 2011.

MARSHALL, T. M. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967 (Biblioteca de Ciências Sociais).

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. ver. e atual. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS [ONU]. **Transformando Nosso Mundo**: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. set.

2015. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenv-sust/Agenda2030-completo-site.pdf. Acesso em: 21 maio 2021.

PAINI, L. D. *et alii*. "Retratos do analfabetismo: algumas considerações sobre a educação no Brasil". **Revista Acta Sci. Human Soc. Sci.** Maringá, PR, v. 27, n. 2, p. 223-230, 2005.

PAIVA, J.; HADDAD, S.; SOARES, L. J. G. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24 e240050, p.1-25. 2019. (Dossiê).

QUEIROZ, J. P. B. de *et alii*. Uma análise constitucional acerca do direito fundamental à educação. **Rev. Bras. de Direito e Gestão Pública** (Pombal, PB), v.2, n.8, p.387-395, abr./jun. 2020.

REDE COMUNICA EDUCAÇÃO. **10 princípios em defesa da educação pública nas eleições 2020**. 2020. Disponível em: <https://www.anfope.org.br>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SENADO FEDERAL. **Direitos Humanos**: atos internacionais e normas correlatas. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.002](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.002)

METODOLOGIA DO EJA CAMPO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: NA INCLUSÃO DA INSTRUÇÃO NORMATIVA SEE Nº 08/2020

Maria Aparecida Dantas Bezerra

Doutora em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC, cidaraulinho@hotmail.com; <http://lattes.cnpq.br/9345912569400432>;

Joelma Santana Reis da Silva

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol - UNADES, joelma.1981@outlook.com;

Lindalva José de Freitas

Professora Orientadora: Doutora(Ph.D.) em Ciência da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção – PY; proflfreitas@yahoo.com.br;

RESUMO

Este artigo faz uma reflexão das ações metodológicas dos eixos temáticos da EJA Campo e Educação Especial, com a intervenção da Instrução Normativa SEE Nº 08/2020, adentrando na inclusão de ambas modalidades no contexto educacional na sala regular do EJA Campo nas comunidades camponesas. Neste sentido, a pesquisa foi abordada em um estudo de caso, cujo levantamento do referencial teórico se deu por meio da pesquisa bibliográfica e documental nas ações metodológicas do EJA Campo e Inclusão da Educação Especial, na intervenção da Instrução Normativa SEE Nº 08/2020 e Lei Brasileira de Inclusão 06/07/2015. Para tanto, desenvolvemos uma análise de pesquisa qualitativa cujo os resultados preliminares das práticas formativas são incluídas nos eixos articulador e temático dos componentes curriculares onde são desenvolvidos conforme a prática cultural de cada estudante usando a Pedagogia da Alternância.

Palavras-chave: EJA Campo, Inclusão, Normativa, Metodologia, Eixo.

INTRODUÇÃO

Este artigo traz em suas considerações as ações metodológicas do EJA Campo e Educação Especial, com a intervenção da Instrução Normativa SEE Nº 08/2020, adentrando na inclusão de ambas modalidades no contexto educacional na sala regular do EJA Campo nas comunidades camponesas.

Dentro desse pressuposto é notório, no Art. 1º Fixar diretrizes e orientar procedimentos pedagógicos para a oferta do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, no âmbito da Educação do Campo, tendo em vista o atendimento da política pública da Educação do Campo, no âmbito das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Dessa maneira, ficar claro que no Parágrafo único da Instrução Normativa SEE Nº 08/2020. As escolas que ofertam a EJA destinada às populações do campo devem garantir a matrícula em todas as turmas para estudantes, que sejam público alvo da Educação Especial, bem como assegurar em condições de equidade, os direitos e a participação desses(as) estudantes em todas as atividades e serviços inerentes ao processo educativo.

Vale destacar que a educação do EJA campo ela trabalhar com a Pedagogia da Alternância onde valoriza especificidade do povo camponês, na medida em que considera indissociável a forma em ambiente escolar e na comunidade na qual estão inseridos. Dessa forma, busca a preparação do discente para viver dignamente através da formação.

Nessa perspectiva, a Educação Especial Inclusiva na EJA Campo vem de uma junção do tripé da inclusão que está presente no acesso, na permanência e aprendizagem dos estudantes a segurando sua permanência nas modalidades de ensino, fazendo a consolidação da prática pedagógica na formação continuada dos professores.

METODOLOGIA

Neste sentido, a pesquisa foi abordada em um estudo de caso, cujo levantamento do referencial teórico se deu por meio da pesquisa bibliográfica e documental nas ações metodológicas do EJA

Campo e Educação Especial, na intervenção da Instrução Normativa SEE Nº 08/2020 e Lei Brasileira de Inclusão 06/07/2015.

Para Prodanov e Freitas (2013, pág. 60), o estudo de caso consiste em coletar e analisar informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa.

Contudo, neste estudo de caso optou-se a realização de uma análise sobre as turmas de Jovens e Adultos relacionadas ao EJA Campo que fica localizado nas comunidades camponesas em três movimentos na Cidade de Passira-PE, Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores (FETAPE) e Quilombolas, tendo em vista o objetivo de identificar a Inclusão da Instrução Normativa SEE nº 08/2020 na ação metodológica do EJA Campo e educação especial nas comunidades camponesas.

Segundo KNECHTEL (2014, p. 101-102) a pesquisa qualitativa busca entender fenômenos humanos, buscando deles obter uma visão detalhada e complexa por meio de uma análise científica do pesquisador. Esse tipo de pesquisa se preocupa com o significado dos fenômenos e processos sociais.

Após a seleção da pesquisa qualitativa, foram feitas leituras exploratórias e minuciosas das informações descritas em cada documento, sendo a atenção direcionada para Instrução Normativa SEE nº 08/2020 e Lei Brasileira de Inclusão 06/07/2015, na qual foram destacadas as dúvidas pendentes na prática metodológica do professor do EJA Campo.

REFERENCIAL TEÓRICO

EIXOS ARTICULADORES NA PRÁTICA DOCENTE DO EJA CAMPO

Sabe-se, que os estudantes da EJA Campo vêm de um atraso escolar por não ter tido oportunidade, por causa do trabalho na agricultura, pela falta de conhecimentos dos pais, dentre outros. A educação no campo vem para fortalecer as comunidades proporcionando grandes conquistas oferecendo a todos camponeses uma

nova oportunidade de continuar sua trajetória escolar dentro de sua proposta curricular onde foram norteadas através da pedagogia da alternância.

Segundo o Art. 16 o calendário escolar da EJA destinada às populações do campo deve observar os termos do Art. 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (LEI FEDERAL Nº 9.394/1996), especialmente:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos(as) estudantes da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- III – Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Percebe-se na importância do trabalho curricular do professor o acesso da Pedagogia da Alternância cujo vem valorizar a especificidades do povo camponês, na medida em que considera indissociável a formação em ambiente escolar e na comunidade na qual estão inseridos. Assim, busca a preparação do discente para viver dignamente em sua realidade, fazendo vale a pratica do professor do campo a implementação dos eixos norteadores.

De acordo com o relato o Art. 17 deixa claro que A EJA ofertada nas escolas que atendem às populações do campo deve estar estruturada em 01 (um) eixo articulador “Trabalho e Educação do Campo” e 04 (quatro) eixos temáticos, a seguir:

- I – Trabalho, produção e suas formas de organização no campo;
- II – Política, emancipação, Estado e Sociedade;
- III – Questão agrária e organizações sociais do campo; e,
- IV – Cultura e Territorialidade.

Assim é necessário nesse contexto, a implantação no ato da matricular do ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais e ensino médio para que todos tenham acesso ao recito escolar:

I- no Ensino Fundamental – Anos Iniciais:

- a. a conclusão do I Eixo corresponde à terminalidade do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental regular;
- b. a conclusão do II, III e IV Eixos correspondem, respectivamente, à terminalidade do 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental regular;

II- no Ensino Fundamental – Anos Finais a conclusão do I, II, III e IV Eixos correspondem, respectivamente, à terminalidade do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental regular;

III- no Ensino Médio:

- a. a conclusão do I Eixo corresponde à terminalidade do 1º ano do Ensino Médio regular;
- b. a conclusão do II Eixo corresponde à terminalidade do 2º ano do Ensino Médio regular; e
- c. a conclusão do III e IV Eixos correspondem, respectivamente, à terminalidade do 3º ano do Ensino Médio regular.

Nesse contexto, temos uma concepção de uma organização pedagógica da EJA Campo buscando auxiliar o trabalho do professor com a implementação de vários elementos metodológicos da intervenção da Instrução Normativa SEE Nº 08/2020, com o tempo escolar/ tempo comunidade, situações problemas, transposição didática, jornada pedagógica, pedagogia da alternância, transdisciplinaridade e currículo integrado, cujo todos os métodos devem estar adaptados no contexto do estudante camponês da modalidade do EJA Campo conforme a sua realidade.

De acordo com a pronúncia não podemos esquecer da relevância das ações que devemos propor para a prática do professor, em possível busca da efetivação de atividades práticas, como a técnica de inventário, hortas suspensas, maquetes, projetos de intervenções, pesquisas, entrevistas, práticas artísticas, plano de estudo e práticas agrícolas, é interessante uma cooperatividade na organização das representações das políticas públicas para que aconteça uma articulação de saberes e experiência entre a comunidade para garantir o direito dos estudantes do campo.

Observa-se que a metodologia da EJA está destinada às populações do campo na qual baseia-se por eixos que são

estruturas curriculares elaboradas por um tema central denominado de **“Trabalho e Educação do Campo”**, o qual sendo um **Eixo Articulador** está presente nos 4 semestres letivos de estudos, formando uma matriz de ações pedagógicas e de identidade para os Povos do Campo.

Neste sentido os Eixos Temáticos são desdobramentos emendados do Eixo Articulador, tendo cada semestre letivo um Eixo Temático como elemento pedagógico que compõe o currículo integrado. Assim, para complementação da carga horária do turno noturno (hora-aula de 40 min) deverá ser cumprido o que determina a Instrução Normativa SEE-PE nº 01/2011 (DOE-PE de 14.01.2011).

Faz-se necessário refletir que a disciplina de Ensino Religioso é de matrícula facultativa para o(a) estudante, sendo ofertado, quinzenalmente, em forma de seminário no contra turno, com carga horária de 1 hora-aula semanal e 20 horas-aulas por semestre. Já as demais disciplinas são de obrigatoriedade conforme a instrução normativa deixa explícito. Tendo como metodologia temas geradores que contribui para construção da EJA Campo no e do campo.

Atualmente o Tempo Comunidade é um período de atividades educativas integradoras orientadas, que ocorrem por meio da pesquisa, leitura, experiências práticas e partilha de saberes apreendidos no Tempo Escola. Essas atividades e saberes apreendidos serão compartilhados com a família e a comunidade vivenciando as práticas da educação do campo, resgatando as lutas, desafios, as causas os sonhos culturais dos povos camponeses indo além dos vínculos comuns buscando matriz produtivas vinculando-se ao saber significativo e pedagógico.

O tempo comunidade vem adotando não só o conhecimento escolar e sim o ambiente social dos estudantes da educação da EJA Campo proporcionando projetos que possibilitem suas práticas ambientais, como hortas, adubos, a preservação do semiárido dentre outros.

Nota-se que na modalidade da EJA Campo a proposta curricular é trabalhada com as seguintes matriz curricular que estão adentrando na proposta da base comum curricular nas ações da instrução normativa cujas são apresentados em EIXOS I, II, III E IV, cada eixo está representado por uma modalidade, o eixo I

representa o ensino fundamental (Eixos anos Iniciais), o eixo II representa o ensino fundamental (Eixos anos Finais) e III Ensino Médio.

Deste modo, a prática utilizada hoje na EJA campo é a Pedagogia da Alternância onde proporciona na educação do campo a pensar em um modelo diferencial de escola convencional, sendo comum a busca por diversas possibilidades de formação integral dos discentes, conhecidos por alternantes, bem como o desenvolvimento do meio no qual estão inseridos.

Pedagogia da Alternância na Prática Campesina pode ser caracterizada pela organização do processo de ensino-aprendizagem em espaços diferenciados, mas, sobretudo, são os princípios que demonstram a essência da educação defendida nos CEFFAs.

Assim sendo, as finalidades e os meios são eixos presentes em quaisquer CEFFAs, não sendo possível atingir as finalidades da formação integral dos alunos, tal como o desenvolvimento do meio, sem a existência do método pedagógico da alternância e a presença das associações. Deste modo, as setas presentes em todos os sentidos representam que todos os eixos se apresentam interligados.

No que se refere as práticas do campo a Pedagogia da Autonomia vem para elencar o processo de aprendizagem de uma forma cultural e social do contexto educacional da EJA Campo.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo vem trazendo consigo grandes conquistas de lutas e parcerias que estão sendo realizadas entre todos os movimentos sociais.

Nas tabelas abaixo está apresentando as temáticas que devem ser trabalhadas por áreas de conhecimento temos como exemplo os eixos temáticos I- Eixo- Trabalho, Produção e suas Formas de Organização no Campo, II-Eixo: Política e Emancipação: Estado e Sociedade III-Eixo: Questão Agrária e organizações do campo, IV-Eixo: Cultura e Territorialidade, diante de todo contexto nota-se que a normativa esta destinadas às populações do campo está baseada por eixos que vem estruturando o currículo elaborado por um tema central denominado de trabalho e educação do campo tornando-se um eixo articulador que está presente nos 4 semestres letivos de estudo, formando uma matriz de ações pedagógicas e de identidade para os povos do campo.

Anexo I - MATRIZ CURRICULAR DA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - Educação do Campo - ENSINO FUNDAMENTAL - Eixos Iniciais

DIAS LETIVOS SEMESTRAIS	100	DURAÇÃO DA HORA-AULA/DIURNO	50 min
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	DURAÇÃO DA HORA-AULA/NOTURNO	40 min
TOTAL DE SEMANAS POR SEMESTRE	20	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2020
CARGA HORÁRIA TOTAL DOS MÓDULOS POR SEMESTRE	500	TURNOS	Diurno / Noturno
		CARGA HORÁRIA TOTAL DA MODALIDADE	2.000

	EIXOS							
	Eixo Articulador	Eixos Temáticos						
BASE LEGAL Lei Federal nº 9.394/96; Parecer CNE/CEB nº 11/2000; Resolução CNE/CEB nº 1/2000; Parecer CNE/CEB nº 36/2001; Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 1/2006; Parecer CNE/CEB nº 6/2010; Resolução CNE/CEB/ nº 3/2010; Parecer CNE/CEB nº 7 /2010; Resolução CNE/CEB nº 4/2010; Resolução CEE/PE nº 02/2004; Resolução CEE/PE nº 02/2009.	TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO	I - Eixo: Trabalho, Produção e suas Formas de Organização no Campo						
		II- Eixo: Política e Emancipação: Estado e Sociedade						
		III- Eixo: Questão Agrária e Organizações do Campo						
		IV- Eixo: Cultura e Territorialidade						
	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	EIXOS				CH TOTAL
		Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	6	6	480
			Educação Física	2	2	2	2	160
			Arte	1	1	1	1	80
		MATEMÁTICA	Matemática	6	6	6	6	480
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3	3	3	3	240
CIÊNCIAS HUMANAS		História	2	2	2	2	160	
		Geografia	2	2	2	2	160	
ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	-	-	-	-	-		
Total da Base Nacional Comum			22	22	22	22	1760	
PARTE DIVERSIFICADA	Tempo Comunidade		3	3	3	3	240	
	Total da Parte Diversificada		3	3	3	3	240	
Total da Carga Horária Semanal			25	25	25	25		
CARGA HORÁRIA TOTAL			500	500	500	500	2000	

Anexo II - MATRIZ CURRICULAR DA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - Educação do Campo - ENSINO FUNDAMENTAL - Eixos Finais

DIAS LETIVOS SEMESTRAIS	100	DURAÇÃO DA HORA-AULA/DIURNO	50 min
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	DURAÇÃO DA HORA-AULA/NOTURNO	40 min
TOTAL DE SEMANAS POR SEMESTRE	20	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2020
CARGA HORÁRIA TOTAL DOS MÓDULOS POR SEMESTRE	500	TURNO	Diurno / Noturno
		CARGA HORÁRIA TOTAL DA MODALIDADE	2.000

	EIXOS							
	Eixo Articulador	Eixos Temáticos						
	TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO	I - Eixo: Trabalho, Produção e suas Formas de Organização no Campo						
II- Eixo: Política e Emancipação: Estado e Sociedade								
III- Eixo: Questão Agrária e Organizações do Campo								
IV- Eixo: Cultura e Territorialidade								
BASE LEGAL Lei Federal nº 9.394/96; modificada pela Lei nº 13.415/2017; Parecer CNE/CEB nº 11/2000; Resolução CNE/CEB nº 1/2000; Parecer CNE/CEB nº 36/2001; Resolução CNE/CEB nº 1/2002; Parecer CNE/CEB nº 1/2006 Parecer CNE/CEB nº 6/2010; Resolução CNE/CEB/ nº 3/2010 Parecer CNE/CEB nº 7/2010; Resolução CNE/CEB nº 4/2010; Parecer CNE/CEB nº 11/2010; Resolução CNE/CEB nº 7/2010 Resolução CEE/PE nº 02/2004; Resolução CEE/PE nº 02/2009.	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	EIXOS				CH TOTAL
		Linguagens	Língua Portuguesa	5	5	5	5	400
			Língua Inglesa	1	1	1	1	80
			Educação Física	1	1	1	1	80
			Arte	1	1	1	1	80
		MATEMÁTICA	Matemática	5	5	5	5	400
		CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3	3	3	3	240
		CIÊNCIAS HUMANAS	História	2	2	2	2	160
			Geografia	2	2	2	2	160
		ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	-	-	-	-	-
		Total da Base Nacional Comum		20	20	20	20	1600
		PARTE DIVERSIFICADA	Língua Espanhola	2	2	2	2	160
			Tempo Comunidade	2	2	2	2	160
Práticas Agrícolas	1		1	1	1	80		
Total da Parte Diversificada	5		5	5	5	400		
Total da Carga Horária Semanal		25	25	25	25			
CARGA HORÁRIA TOTAL		500	500	500	500	2000		

Anexo III - MATRIZ CURRICULAR DA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – Educação do Campo – ENSINO MÉDIO

DIAS LETIVOS SEMESTRAIS	100	DURAÇÃO DA HORA-AULA/DIURNO	50 min
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05	DURAÇÃO DA HORA-AULA/NOTURNO	40 min
TOTAL DE SEMANAS POR SEMESTRE	20	ANO DE IMPLANTAÇÃO	2020
CARGA HORÁRIA TOTAL DOS MÓDULOS POR SEMESTRE	500	TURNO	Diurno / Noturno
		CARGA HORÁRIA TOTAL DA MODALIDADE	2.000

		EIXOS							
		Eixo Articulador	Eixos Temáticos						
BASE LEGAL	TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO	I - Eixo: Trabalho, Produção e suas Formas de Organização no Campo							
		II- Eixo: Política e Emancipação: Estado e Sociedade							
		III- Eixo: Questão Agrária e Organizações do Campo							
		IV- Eixo: Cultura e Territorialidade							
	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	EIXOS				CH TOTAL
					I	II	III	IV	
				Língua Portuguesa	4	4	4	4	320
				Língua Inglesa	1	1	1	1	80
			Educação Física	1	1	1	1	80	
			Arte	1	1	1	1	80	
			MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	4	4	4	320
			CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	2	2	2	160
		Química		2	2	2	2	160	
		Biologia		2	2	2	2	160	
			CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	2	2	2	160
		Geografia		2	2	2	2	160	
		Sociologia		1	1	1	1	80	
			Filosofia	1	1	1	1	80	
		Total da Base Nacional Comum		23	23	23	23	1840	
		PARTE DIVERSIFICADA	Língua Espanhola	1	1	1	1	80	
	Tempo Comunidade		1	1	1	1	80		
	Total da Parte Diversificada		2	2	2	2	160		
	Total da Carga Horária Semanal		25	25	25	25			
	CARGA HORÁRIA TOTAL		500	500	500	500	2000		

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA MODALIDADE DO EJA CAMPO

Diante deste contexto o sistema de ensino Estadual que corresponde ao EJA Campo Art. 8º A Educação Especial, na modalidade da EJA é assegurada às populações do campo em sala de aula comum para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, ofertando o Atendimento Educacional Especializado.

Nota-se que o processo de inclusão perpassa todas as modalidades, atendendo com qualidade e abolindo qualquer forma de discriminação ou exclusão, na educação quilombolas, indígenas, ribeirinhas, educação do campo, educação de jovens e adultos, educação especial, educação a distância dentre outros.

Já a educação especial está adentrando nos direitos das pessoas com deficiência, onde tem direito de ser inclusos os estudantes com deficiência na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, assegurando seus direitos proporcionando o processo de aprendizagem.

Está previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015** no Art. 27. Que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Dessa forma, o estudante com deficiência do EJA Campo tem direito a uma proposta curricular do campo vinculada a uma adaptação para seu nível de aprendizagem proporcionando o social, efetivo, emocional, oralidade, coordenação motora, lateralidade, classificação e pensamento lógico, estas estratégias diferenciadas para identificar as habilidades do estudante na aera de conhecimento, proporcionando sua inclusão aprendendo conviver com sujeito e sua faixa etária

Constatou-se no Parágrafo único da Lei Brasileira de Inclusão. Que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com

deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do resultado exposto o estudo objetivou-se a verificação da utilização das ações no contexto escolar do EJA Campo nas comunidades campestres onde analisou a instrução normativa na qual tem um seguimento metodológico que vem facilitar a proposta pedagógica do professor, cujo gera a compreensão dos professores usando também a pedagogia da alternância e a Lei Brasileira de Inclusão.

A parti das considerações, foram comprovados na análise das intervenções que as ações aplicadas nas atividades metodológicas que foram usadas pelos professores nos movimentos das comunidades campestres do EJA Campo, conforme as leis da Instrução Normativa transcendeu a leitura e prática onde se transformaram em manifestações culturais apropriando a prática e a teoria para as metas encontradas nas ações.

Assim, a inclusão da Lei Brasileira de Inclusão, da Instrução Normativa SEE Nº 08/2020 e da Pedagogia da Alternância veio demonstra que o ensino do EJA Campo nas comunidades campestres dentro dos movimentos sociais vem acontecer usando as proposições de ações educativas, produzindo sistematizações das experiências e vivências das atividades educativas em grupos e individuais na construção de resumos, debates, críticas, reflexões, desenhos, imagens, intertextos, comentários e práticas agrícolas.

Portanto, percebemos na pesquisa que a relação entre os movimentos e a prática educacional, onde os documentos vem favorecer o processo de aprendizagem do professor facilitando sua prática e ação. Onde ficou explicito no contexto educacional da proposta do EJA Campo, que devemos construir uma educação antirracista e intercultural para se tornar uma educação do campo inclusa na proposta curricular conforme a adaptação do currículo considerando a importância de abertura de possibilidades que se alcançam na materialização das lutas dos Movimentos Sociais.

Nos Resultados, deverá constar a esquematização dos dados encontrados, na forma de categorias analíticas e sistematização dos achados empíricos.

Nesta sessão poderão ocorrer o uso de gráficos, tabelas e quadros, atentando para a utilização e identificação segundo as normas da ABNT.

As discussões (análises) geradas a partir dos resultados deverão ser criativas, inovadoras e éticas, de maneira a corroborar com as instruções de pesquisa científicas do país.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 17/05/2022.

CARMO, E. S. **Replicação dos conhecimentos da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento das comunidades no Município de Cametá/PA**. In http://www.cnpqat.embrapa.br/sbsp/anais/Trab_Format_PDF/155.pdf, Data de acesso: 17/05/2022.

Instrução Normativa SEE Nº 8 DE 22/09/2020. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco - Poder Executivo 2020 4 Ano XCVII • Nº 178 Recife**, 23 de setembro de 2020.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.003](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.003)

DIÁLOGANDO VIVÊNCIA DA EJA CAMPO: NA COMUNIDADE QUILOMBOLA

Maria Gorete Martins do Nascimento

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol - UNADES, gorette-martins91@hotmail.com;

Maria Aparecida Dantas Bezerra

Professora orientadora: Doutora em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, cidaraulinho@hotmail.com; [htt://lattes.cnpq.br/9345912569400432](http://lattes.cnpq.br/9345912569400432);

RESUMO

Este artigo tem como propósito apresentar as modificações vivenciadas nos desafios da pandemia na comunidade Quilombola do EJA Campo do município de Passira-PE, onde fica explícito as transformações no âmbito social, cultural e principalmente na área educacional, no qual trouxe distanciamento e novas adaptação no ensino e aprendizagem no contexto escolar. De forma emergencial. Assim, foram analisados nesta pesquisa de porte bibliográfico de um relato de experiencia de forma geral o ensino como o uso tecnológico nos lugares mais distantes sem acesso a esse conhecimento. Desafiando, até mesmo os que não conseguiam acesso ao celular. Esta forma de ensino surgiu para mostrar os professores e estudantes que todos serão capazes de ensinar e aprender, em qualquer circunstância, onde todos tiveram que se reinventar e aprender os recursos tecnológicos para educação acontecer.

Palavras-chave: Comunidade Quilombola, EJA Campo, Diálogo, Vivencia, Aprendizagem .

INTRODUÇÃO

Este artigo apresentará uma reflexão sobre as escolas cam-pesinas, nas comunidades quilombolas do município de Passira-PE, questões relevantes aos desafios que os edu-candos da EJA CAMPO do Ensino Fundamental e dos Anos Inicias, as quais enfrentam por causa dessa nova Modalidade de ensino e aprendizagem. Apresentar por meio de observações o que mais dificultam o aprender neste processo, a maneira emergencial de lidar com as tecnologias e ferramentas, os mecanismos que possi-bilizem a aprendizagem virtual escolar para o ambiente totalmente familiar, dando uma forma de aprender a aprender o ambiente que seria um ambiente só de reforço apenas. Foi possível obser-var, algumas dificuldades, em relação ao acesso de como lidar com as novas tecnologias e a forma do novo formato de aprender, no entanto, acredita-se que nenhuma dessas comunidades campesi-nas, mais distante como as Comunidades Quilombolas estivessem pronta para lidar com os novos desafios, contudo, as precariedades de acessar a internet para a comunicação acontecer, esse acesso foi necessário através de uma Rede de comunicação, para obten-ção de uma efetividade nas atividades escolares. Sabendo que este processo de aprendizagem, começa em conhecer os ambientes de aprendizagens.

Segundo Saviani (2018), “o consenso é vislumbrado no ponto de chegada. Para se chegar lá, porém é necessário, através da prá-tica social, transformar as relações de produção de uma sociedade igualitária”.

Entende-se, que as discussões sobre a EJA Campo trazem elementos práticos que redimensionam sobre a realidade que diz respeito ao hibridismo cultural e diversidades para que possamos estar aptos para dialogar e intervir nos processos de elaboração das políticas de educação na prática cultural dos estudantes da escola campesina Quilombolas.

Assim, podemos compreender que o sujeito, precisam ter con-tato com as novas formas de aprendizagem e que possamos ter uma sociedade igualitária com deveres e direitos. Relata o filósofo Freire (2015, p. 52), “o ensino dinâmico desenvolve a curiosidade sobre o fazer e o pensar sobre o fazer, no tocante enfoca a necessidade do

respeito, compreensão, humildade e o equilíbrio das emoções entre educadores e educandos”.

Neste sentido o objetivo será analisar os desafios enfrentados no processo de aprendizagem dos educandos da EJA CAMPO, no período remoto das Comunidades Quilombolas, podendo assim, viabilizar os estudantes em suas atividades remotas, quais conhecimentos adquiriram e quais barreiras que ultrapassaram neste processo de aprendizagem nesta nova formato de aprender a utilizar as ferramentas tecnológicas contexto familiar e escolar.

METODOLOGIA

O estudo foi desenvolvido de um relato de experiência com a pesquisa qualitativa mediante a um aporte bibliográfico, do tipo descritivo, na qual foi observado no contexto da escola na comunidade campesina do município de Passira –PE, nas turmas da EJA CAMPO, nos anos iniciais em uma Comunidade Quilombola denominada Chã dos Negros deste mesmo município, funcionando com duas turmas dos Anos Iniciais com aproximadamente 35 estudantes, com faixa etária de 16 a 65 anos de idades com diversos níveis de aprendizagem, estas turmas funcionam no período da tarde e noite.

“A primeira dificuldade para as pessoas envolvidas nessa produção era evitar a autobiografia linear e dominar o relato de fatos selecionados, associado a comentários e avaliações. A segunda era a falta de um texto de referência que orientasse os passos de produção e lhes desse suporte teórico e metodológico.” (VOTRE E BERG,2018, p. 19)

O desejo por esta temática partiu da professora Maria Gorete Martins do Nascimento cujo é quilombola e pesquisadora nesta comunidade na qual, é presidente da associação dos Movimentos Quilombolas, onde conviver próximo aos estudantes, tendo a preocupação de alfabetizar e letrar os estudantes que ali habitam nas turmas quilombolas dos anos fundamentais, para conseguir o processo de aprendizagem com êxito dos estudantes.

A Comunidade campo de pesquisa observada para o relato de experiencia é uma comunidade quilombola, está localizada no Sítio Chã dos Negros de Passira-PE, no Agreste Setentrional de

Pernambuco reconhecida pela Fundação Cultural Palmares, desde 2004, hoje com 135 famílias e em média de 390 pessoas, conta-se com os moradores mais idosos da Comunidade, cujo chegaram no quilombo desde o início do século XIX, com relatos das História, onde relatam que a Comunidade existe há mais de 200 anos.

De acordo com os relatos de Ribeiro, cujo descreve que desde do ano de 1740 todas as habitações com mais de cinco pessoas eram consideradas um quilombo, Ribeiro (2015, p.173), onde os moradores contam que a comunidade foi constituída por duas famílias onde formaram o movimento quilombolas, na luta pelos seus direitos e conquista de seu espaço e de sua liberdade social.

REFERENCIAL TEÓRICO

RELATOS DE APRENDIZAGEM NA PANDEMIA NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO MUNICÍPIO DE PASSIRA-PE

É preciso considerar em tempos de pandemia o processo educacional uma nova metodologia para prática dos estudantes quilombolas do EJA Campo, no período das aulas remotas na comunidade de Chá dos Negros em Passira-PE, onde a maioria dos estudantes não tinha internet nem propriedade de usar os recursos tecnológicos, pensando nesta perspectiva foi criado pelos professores uma didática de blocos de atividades, sendo distribuídos nas casas a cada quise dias, assim foi lançado um processo de reinvencção no contexto educacional para conseguir alcançar os objetivos desejado da proposta curricular dos eixos temáticos, contemplando as características e necessidades próprias dos estudantes campestinos, em relação ao seu espaço e sua cultura. Deixando claro, que isso, não é empecilho para aprender a lidar com as novas formas de aprendizagem, foi mais um desafio para superar os desafios que foram surgindo nessa nova caminhada do aprender.

Vale destacar que as dificuldades de aprendizagem desse público, sempre existiu, iniciando no seu tempo de criança, que muitos deixaram de estudar para trabalhar no campo, surgiram outras dificuldades, como: filhos, maridos, trabalhos e políticas de reparação acesso a escola perto e outras questões da falta de frequentar

a escolar. A situação se agravou no contexto escolar, neste período chamado pandêmico.

O dilema se assenta na inviabilidade de requerer a mesma asserção aos recursos tecnológicos para todos os estudantes em todo território, uma vez que sabemos que a realidade em cada local é bem diferente, além dos problemas relacionados à infraestrutura e escassez de recursos em diversas escolas nos interiores do país (SILVA, et al., 2020).

Esta experiência está na reflexão de uma Comunidade Quilombola e com o isolamento social, onde possibilitou a compreensão de uma comunidade com vulnerabilidade, demonstrado que as desigualdades persistem neste espaço. Onde, já havia limitações para a aprendizagem acontece, com a chegada COVID 19, tornou-se visível os desafios, perpassando uma grande incapacidade de atuar nos espaços escolares. Contudo muitos professores buscaram técnicas para facilitar e conduzir o uso de alguns instrumentos tecnológicos, mostrando que havia possibilidade de aprender naquele formato de aprendizagem, desenvolvendo métodos em um novo espaço, saído da sala de aula para própria realidade dos estudantes conhecendo de perto a realidade da comunidade escolar, passando a trabalhar não só o eixo temático e sim a empatia para resgatar a autoestima dos nossos estudantes do quilombo.

Visando a socialização e publicação das aprendizagens podemos constatar nos relatos de alguns estudantes que não sabiam utilizar os recursos tecnológicos, e que era melhor os blocos de atividade, os professores selecionavam as aulas online ou até mesmo gravações de vídeos, os assuntos referentes ao conteúdo específicos; estes momentos denominávamos de entregas e devolução das atividades. Neste momento da devolutiva notamos nas correções que algumas atividades eram feitas por outras pessoas da família onde dificultava o seu processo de aprendizagem.

Neste modo, começamos perceber que a pesquisa está em torno das realizações das atividades remotas, dos jovens e adultos da EJA CAMPO, os mesmos buscam formas em aprender e como lidar com a tecnologia, fazendo uma luta constante para aprender, usar o seu celular para adquirir seu conhecimento e informações. Onde explicava ao professor que esta cultura de aprendizagem veio

para ficar, no entanto precisamos nos adaptar ou mesmo aperfeiçoar no manusear das tecnologias, fazendo que nos favoreçam para encaminhar um curto caminho no ensino e na aprendizagem. Temos que nos adaptar para facilitar o conhecimento e aprender interagir com a forma de pesquisar e buscar informações que favoreça na construção do saber. Entendendo isso alguns, dos jovens e estudantes da EJA CAMPO, interagir no objetivo de aprender o novo.

Certa vez, em uma das entregas de atividades e a devolução das mesmas, uma de nossas estudantes disse, “tenho vergonha de dizer, mas queria aprender a tirar uma self e gravar um vídeo”. Neste momento não só explicamos o bloco de atividades, e sim fomos usar a prática mostramos como era desenvolvida aquela ação, e como era fácil fazer aquela atividade, tiramos várias fotos, gravamos áudios, mandamos fotos fizemos até vídeos e mandamos para o grupo das turmas.

São esses desafios que foram lançados ao longo das aulas remotas semipresencial, mas o que nos deixam preocupado e ter outras que não tem acesso à o próprio celular nem muitos menos a internet na sua casa. E quando chegávamos para entregar e receber a devolução, falavam não tenho como acompanhar o grupo não tenho celular nem muito menos essa tão de internet. No decorrer das visitas, percebemos a fragilidade dos estudantes da EJA CAMPO de nossa comunidade Quilombolas, no contexto da utilização das tecnologias no âmbito escolar, sabendo que o acesso, a este novo contato com aprendizagem, e ao mesmo tempo saber que é preciso está dentro deste novo mundo.

Segundo Saviani, aponta que, quando consideramos a concepção humanista moderna, cuja filosofia da educação não supõe o homem como uma essência universal, mas entende que os homens devem ser considerados na sua existência real, como indivíduos vivos que se diferenciam entre si (SAVIANI,2018, p.78).

Considerando a autor, não importa o que somos ou devemos ser, é necessário que fazemos parte desse universo que necessitamos ser respeitado onde quer que vivamos. A reflexão desse relato em relação a esta comunidade Quilombola de Chã dos Negros – Passira-PE, sendo importante ressaltar que há diversas comunidades rurais que dependem de um acesso internet, para os

educandos poder está conectado aos Ambientes de Aprendizagem com qualidade.

Diante desse cenário de reflexão do novo normal no contexto escolar, é importante reconhecer que o ambiente e o ensino remoto na área educacional irão provocar várias mudanças necessárias no ensino aprendizagem. Conhecer e reconhecer um novo universo das tecnologias e ferramentas que irá possibilitar uma maneira emergencial na comunidade escolar, na adaptação das atividades presenciais para as atividades remotas e online. Dentro das consequências e no acesso à internet, até mesmo os instrumentos necessários para o acesso e a motivação e atuação dos familiares nos incentivos ao estudo dessa aprendizagem.

A partir das considerações acima apontadas, entendemos que os grandes empasses dessas atividades remotas e a falta de políticas públicas voltada para educação que está no perímetro escolar, adentrado nas escolas que estão nas diversas Comunidades das comunidades camponesas do nosso município.

Neste contexto no decorrer de século XXI, ocorreu várias transformações no âmbito educacional, no Brasil, mas, também nos países subdesenvolvidos, adaptação com o novo e superar os obstáculos que virá, e cada vez este período foi marcado pela necessidade de informações, de saber as tecnologias, junto lidar com o período Capitalista que trouxe novos meios de acelerar desenvolvimento no mundo e no Brasil. Assim, é importante conhecer a palavra e a tecnologia para poder mostrar o significado no contexto atual da educação brasileira, tanto as já conhecidas como as novas nas quais estamos utilizando.

Parafraseando o que Freire, fala sobre o emprego da tecnologia na educação deveria ter o caráter de práxis tecnológica, onde faça que todo uso da tecnologia esteja, inicialmente, imbuído de ideologia.

Contudo, é preciso saber que nos últimos anos a tecnologia precisou se intensificar e se auto intensificou, atingindo a sociedade em geral, na economia principalmente no contexto social. A sociedade teve que adaptar ao novo contexto de distanciamento em todos os lugares, principalmente os espaços escolares, fazendo as casas tornando-se as salas de aulas e nos enquadrarmos a uma nova Modalidade de ensino, como novo aspecto curricular as chamadas

aulas remotas um instrumento de aprendizagem. Sendo necessário para o momento atual. Neste novo ensino, tanto escola quanto família teriam que adequar as novas condições para as tecnologias e ambientes de aprendizagem.

Segundo Arroyo (2017), refletir sobre a educação torna se importante pro exigir uma perspectiva diferenciada: uma educação voltada aos excluídos e marginalizados, tanto do sistema educacional quanto na sociedade, pois se percebe ao longo da história que os sujeitos são os mesmos de sempre, ou seja, pobres, desempregados e negros. Dialogando com Arroyo é, importante, ter isso em mente sempre são os mesmos personagens da história.

Visto que Carneio et al. (2020) retrata que é necessário garantir que haja melhoria na democratização quanto ao acesso às informações, uma vez que é clara a desigualdade brasileira entre as classes sociais e entre as diferentes regiões.

É evidente que em muitos lugares mais remotos, como poderia citar algumas escolas campesinas e comunidades Quilombolas, o entanto os educandos da EJA CAMPO funcionando nas escolas municipais do município de Passira - PE, nas quais foram observadas é notório, as dificuldades de acesso às tecnologias e os ambientes para ter uma eficaz no ensino e aprendizagem.

Neste intuito percebemos, que é na escola (espaço) há um tão pouco tempo era onde acontecia o ensino-aprendizagem, no entanto é preciso reiterar que neste período os papéis inverteram-se na escola (espaço), e a família (casa) ficou com o papel de subsidiar o controle das tarefas escolares deixando a desejar a formar de como estava o controle de fato quem executava as atividades. As adequações aconteceram de formas diferenciadas, aulas gravadas, online, blocos de atividades dentre outros. Na qual, direcionar ou disciplinar o tempo para o uso do celular no estudo onde é pouco provável, sendo o uso do aparelho para outras situações do cotidiano, as atividades escolares ficaram sempre em segundo plano. E mais este período sendo que todos precisam se comunicar para saber uns dos outros. Mesmo sabendo que o celular seria a única forma de aprender naquele momento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste sentido, os pressupostos citados são compreensíveis que as especificidades deste trabalho, surgiu por perceber as dificuldades que os estudantes dessas turmas do EJA Campo da comunidade Quilombola estavam enfrentando, no processo de aprendizagem e pelos desafios de não ter acesso a internet para acompanhar as aulas online.

Apesar das dificuldades que caracterizam essa modalidade de ensino essa observação buscar melhorar a maneira de ajudar os estudantes da EJA Campo, seguindo com os estudos desenvolvendo seu processo de aprendizagem com este novo formato de aprendizagem.

Segundo Munanga, (2015), “dentro de um contexto precisa se ter a ideia que é preciso mudar, mesmo sabendo que o caminho é difícil para transformar, mas nunca foi fácil mudar”. O percurso da aprendizagem para estes educandos nunca foi tão fácil o que precisa ter consciência da importância do saber, do conhecer.

A pesquisa foi realizada diante das experiências através das observações tanto dos professores e quanto dos estudantes, nas entregas das atividades nas conversas pelo zap, nas demais rodas de conversas, como estava sendo difícil, lidar com este formato de ensino e aprendizagem, mais observamos que não foi impossível, acontecer mesmo no período remoto fazemos o processo educacional acontecer. Contudo alguns educandos tinham celulares, outros precisavam usar o do filho ou mesmo da irmã ou da vizinha, outra não sabiam nem manusear o que tinham. Mas, os desafios foram sendo superado com as conversas sobre a importância do uso do celular para o aprender.

Nunes reforça:

Discutir uma concepção de conhecimento para os quilombolas significa pensar em uma formação curricular onde o saber constituído é o saber vivido esteja contemplado, provocando uma ruptura em um fazer pedagógico em que o currículo é visto enquanto grade, hierarquicamente organizado com conteúdo que perpetuam o poder para que determinados grupos constituem a outorgar (NUNES,2016, p. 150).

Nesta perspectiva que objetivou as observações de fazer significativa a aprendizagem nesse processo novo de aprendizagem. Muitos elementos foram importantes para esta pesquisa, de como são delicados nossos educandos da EJA Campo, em relação ao uso da Tecnologias, como precisam demais atenção do poder público, no sentido, de investir nos equipamentos tecnológicos, não só estas escolas, mas em todas escolas camponesas e quilombolas. Fazendo, uma pesquisa dentro desses espaços para ver os principais problemas de muitos Jovens e Adultos, não conseguirem concluir os seus estudos.

Em decorrência, desse cenário de reflexão do novo normal no contexto escolar, é importante reconhecer que o ambiente e o ensino remoto na área educacional provocaram várias mudanças necessárias no ensino aprendizagem. Onde é notório o conhecimento e reconhecer de um novo universo das tecnologias e ferramentas que possibilitam uma maneira emergencial na comunidade escolar. Na adaptação das atividades presenciais para as atividades remotas e online. Dentre tantos as consequências e o acesso à internet, até mesmo os instrumentos necessários para o acesso e a motivação e atuação dos familiares nos incentivos ao estudo dessa aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos novos paradigmas apresentados, pelos professores na perspectiva de aprendizagem na construção das ações vivenciadas no período de pandemia transcendeu a ação de uma difusão de estratégias eficiente de convivência no contexto escolar proporcionando entrega dos blocos de atividades na comunidade quilombolas.

Embora, sabemos que aprendizagem aconteceu, dentro de grandes desafios dessa pesquisa nos relatos de experiências, onde ficou claro nas atividades remotas a falta de junção entre as políticas públicas voltada para educação, que está no perímetro escolar do movimento quilombolas, adentrado nas escolas que estão nas diversas Comunidades das comunidades camponesas do nosso município, na desenvoltura da adaptação curricular conforme os eixos temáticos, na falta de habilidade com os recursos tecnológicos,

a vulnerabilidade social do contexto cultural de nossos estudantes, onde um celular era usado para os filhos e pais, outros não tinha celular, internet, e se sobressaía diante dos blocos de atividades ofertado pelo professor em suas casas.

No que se refere, o envolvimento da pesquisa no período de pandemia na comunidade escolar dos Quilombolas local, vem garantindo a construção de conhecimento visando á participação em busca de soluções dos desafios lançados, demonstrando nessa concepção a oportunidade de discussão sobre a necessidade do campo de atuação.

Portanto, nesta trajetória tivemos a experiência de visualizar o professor como sujeito mais crítico e competente na condução de atuar no conhecimento adquirido diante das barreiras que ultrapassaram neste processo de aprendizagem, neste novo formato de aprender na utilização das ferramentas tecnológicas e no contexto familiar, tornando os desafios na adequação do novo como a apropriação de uma nova aprendizagem em sua vida profissional, na qual aconteceu a interação do estudante e professor em tempo comunidade a todo períodos das atividades remotas diante dos blocos de atividades, quando os professores iam a casa dos estudantes, conhecendo a sua cultura de perto.

REFERÊNCIAS

ARRUTI, J. M. A. "Da "Educação do Campo" à "Educação Quilombola": identidade, conceitos, números, comparações e problemas. **"Raízes**, n. 31, v. 1, jan./jun. p. 455, 2016.

ARROYO, M. G. Imagens quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres. **Petrópolis: Vozes**, 2017, 4ª. Edição, p. 87

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2015, p. 16 - 41.

NUNES, G. H. Educação quilombola: orientações e ações para educação das relações étnico-raciais. **Brasília**: [s.n.], 2016, p. 67 - 150.

RIBEIRO, D. O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. Segunda edição. São Paulo, Companhia das Letras, 2015, Pág. 173 – 410 – 411 – 412. **Fonte:** citacoes.in/autores/darcy-ribeiro/?o=new; **acesso em:** 20/10/2020.

SAVIANI, D. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 15 – 17 – 19 – 78. (Coleção memória da educação). SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. São Paulo: Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr. 2018, p. 75. **Disponível:** www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2020.

VOTRE, S. J.; BERG, R. D. S. **Orientações para a Escrita Acadêmica:** Memorial de Conclusão de Curso. Rio de Janeiro: Mauad, 2018. 19 p.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.004)

AÇÕES DO FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS ESCOLAS E COMUNIDADES CAMPESINAS: NA PRÁTICA EDUCACIONAL NA EJA CAMPO

Maria Edna Gonçalves

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol - UNADES, m. edna-goncalves@outlook.com;

Maria Aparecida Dantas Bezerra

Professora orientadora: Doutora em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, cidaraulinho@hotmail.com; <http://lattes.cnpq.br/9345912569400432>;

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar as principais ações que são desenvolvidas na prática educacional da educação de jovens e adultos da (EJA) Campo no fortalecimento das escolas e da comunidade do município de Passira -PE. A pesquisa contou com a participação de professores dos anos iniciais e finais da educação básica que atuam nas turmas da educação do campo. Turmas essas que são localizadas nas comunidades campesinas com apoio dos movimentos sociais como :O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiar do Estado de Pernambuco. (FETAPE) e os movimentos QUILOMBOLAS. Os principais desafios encontrados na educação da EJA Campo nos dias atuais, dentre os quais destacam-se: A evasão escolar, ocorrendo com grande frequência. O currículo que precisa ser adequado com as modalidades de ensino. Além destes desafios que acarretam as dificuldades de trabalhos para os professores da EJA, também contamos com a falta de recursos tecnológicos em meio a pandemia da covid-19 nos últimos anos. Optou-se por uma metodologia com abordagem qualitativa, com

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.004](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.004)

AÇÕES DO FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS ESCOLAS E COMUNIDADES CAMPESINAS:
NA PRÁTICA EDUCACIONAL NA EJA CAMPO

procedimentos bibliográficos e de campo, através de um questionário semiestruturado utilizando as redes sociais como Google Meet e zap com a intervenção dos professores.

Palavras-chave: Educação de Jovens, Desafios, EJA Campo, Prática Educacional, Movimentos Sociais.

INTRODUÇÃO

Ao pensar na modalidade de Jovens e Adultos (EJA) nos dias atuais, e os desafios que ainda são acarretados para atender os jovens e adultos do campo com suas especificidades, dificuldades de participarem da escola na idade própria, chegando à vida adulta sem ser escolarizado, foi criada a lei 9394/96 pela República Federativa do Brasil dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diz o artigo 37 “A educação de (EJA) será destinada aqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental I e II e médio na idade própria”.

Para Freire uma escola centralizada democraticamente no seu estudante na sua comunidade local, vivendo as suas situações integradas com seus problemas, levará esses a uma nova postura diante dos problemas de contexto. Acredita-se que a escola estar adequada a todos, crianças, adolescente ou adulto oferecendo profissionais adequados e espaços direcionados as determinadas deficiências, tornando-se um ambiente acolhedor e inclusivo, não integrador (FREIRE, 2015, p.67).

É de fundamental importância considerar todos os aspectos que dificultam a voltar desse público alvo a terem uma iniciativa de resolver retomar seus estudos, mesmo com todos os desafios que a vida lhe proporciona. Para pensar nessa modalidade EJA se faz necessário uma organização do espaço aula, estruturas físicas e materiais didáticos apropriados, transporte escolar alimentação (merenda escolar) é preciso criar estratégias e proporcionar todos os requisitos para gerar condições apropriadas para receber os alunos com oportunidade de regressar aos estudos.

Ressalta-se que o objetivo desse artigo é investigar os principais desafios na pratica educacional da EJA do Campo. Por ser inúmeros dificuldades constantemente na realidade do professor e estudantes, para isso precisa-se conhecer as realidades, para buscarmos um espaço educacional com os direitos que são garantidos por lei.

Avançar as condições de vida usufruindo do espaço estudantil e buscando melhorar as oportunidades educacionais. É um dever das instituições de ensino promover uma educação objetivando os interesses das comunidades escolares, para que todos contribuam

para a vida pessoal e social, para que cada cidadão tenha sua participação na sociedade.

Considerando a questão da formação docente para desenvolver todo processo educacional com alunos da EJA, é relevante que o educador considere a realidade do aluno, suas características e condições de vida, de trabalho, conheça o aluno em todos os aspectos. Sem conhecer a realidade e as problemáticas que cada comunidade faz parte, fica complicado desenvolver um trabalho para atender as principais necessidades da educação EJA. Nesse processo de ensino e aprendizagem o educador precisa ser e querer fazer toda diferença na Educação de Jovens e Adultos e quanto aos alunos, que já perderam o estímulo para regressar a vida de estudante.

Nesse sentido, Arroyo relata que quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebeu quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana (ARROYO, 2017, p.80).

O professor não precisa apenas manter um planejamento pedagógico pautado na rotina, o educador precisa criar estratégias que elevem em primeiro lugar a autoestima desses estudantes.

Depois que os discentes reconhecem a sala de aula como espaço de vivência, para aperfeiçoarem seus conhecimentos e buscarem de alguma forma modificar sua vida pessoal e profissional.

Nos últimos anos a EJA foi incluída nas pautas de reivindicações por uma sociedade justa e igualitária, colocadas em agendas governamentais, na legislação (como uma, modalidade de Educação Básica na LDB 9.394/96) e no financiamento público FUNDEB. A partir desta constituição passou a ter direitos. Direitos esses, que podemos verificar que ainda existem os descasos, a falta de comprometimento dos governos Municipais, Estaduais e Federal.

Apesar de várias conquistas, com todas as lutas e resistências, pelos os movimentos sociais principalmente pelo movimento sem-terra (MST) a EJA continua à mercê dos preconceitos e dificuldades. Com finalidade de mudanças, os movimentos sociais lutam por implantações de políticas públicas, voltadas para atender as necessidades da EJA, buscando diminuir a desvalorização e a identificação com os estudantes da EJA.

A importância da educação EJA do/no campo vem a ser assegurada no século XXI diante das necessidades de se ter uma cultura

na sociedade letrada no país, para garantir de fato, a educação como direito de todos. Em consonância com a LDB 9394/96, que garanti o acesso de todos os direitos a educação, e em primeira estância dever do estado respeitar e assegurar com prioridade uma educação voltada para realidade dos sujeitos do campo.

Caldart revela que a Educação do Campo passou a ser chamada a partir das discussões do seminário Nacional realizado em Brasília [...], decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2015, p.257). A partir desta data, muito tem se debatido sobre educação do campo, para aprimorar e repensar essa ideia de educação, priorizando sempre os sujeitos do campo e suas necessidades cotidianas.

Os desafios encontrados na educação da EJA campo nos dias atuais, dentre os quais destaca-se: A evasão escolar, ocorrendo com grande frequência, lamentavelmente ainda ocorrem esses fatos nas escolas do campo com educandos da EJA. Sendo assim, precisam-se analisar quais são os aspectos que levam esses jovens e adultos a regressarem à sala de aula, mas não concluírem as modalidades de ensino, evadindo-se no percurso. Diante de todos os levantamentos, pesquisas dessa evasão, são acarretados inúmeros desafios, para conseqüentemente haver toda evasão escolar.

As estratégias metodológicas utilizadas pelos professores é também um dos fatores que influenciam muito na evasão, o relacionamento entre professor e aluno, o mesmo precisa ser de reciprocidade, o docente deve proporcionar um espaço de aprendizagem, dando autonomia de expressão ao estudante criando situações de pertencimento, levando os discentes a construir um aprendizado significativo para sua vida.

De acordo Freire (2015, p.25) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua produção ou construção”. Com isso, vale ressaltar que esta produção ou construção do conhecimento se dará através da interação entre professor x aluno. Os discentes da EJA campo trazem consigo uma bagagem de aprendizado, da experiência de vida que só precisam ser aprimorados no processo de ensino e aprendizagem.

Outro desafio que também vem sendo constatado nas turmas da EJA campo, é um fato muito importante para ser discutido e

viabilizado, são os problemas oftalmológicos; na educação da EJA por serem estudantes com uma idade já avançada, muitos chegam à evasão por não estarem enxergando bem. Essa situação atinge a maioria dos discentes que se encontram na faixa etária entre 40 e 60 anos de idade. A respeito de tal problemática, vale salientar a falta de condições financeira, por parte dos mesmos, para custear o exame e os óculos; mesmo com o projeto BOA VISÃO, lançado pelo o Estado, que é uma ação de parceria entre as secretarias de Educação e Saúde. Nesta iniciativa observamos que são beneficiados estudantes dos ensinos regular e médio. Com isso os estudantes da EJA, continuam sendo vítimas de mais um descaso pela ausência de direitos igualitários.

Outro fato social que influencia no abandono dos estudos, é a jornada de trabalho. O cansaço físico, depois de um longo dia de trabalho braçal.

Os estudantes da EJA são trabalhadores da agricultura familiar, agricultura irrigável, realizando um trabalho árduo com todo processo que são desenvolvidos dentro do trabalho do homem do campo.

Entre as atividades que são fontes de renda econômica, estão as criações de animais, outros na confecção de tapetes, bordados, trabalho artesanal com cerâmica (peças de barro). O Homem do campo no seu processo de desenvolvimento das habilidades para ter o sustento da vida busca a cada dia criar e recriar expectativas para obter uma vida digna.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi constituída por pesquisa bibliográfica e descritiva. Os dados qualitativos, foram obtidos através da aplicabilidade do instrumento avaliativo, ou seja, questionários semiestruturados através do e-mail e google Meet. No percurso da pesquisa, foram efetuadas leituras, analisando concepções e fundamentação teórica em consonância com o objeto de estudo e observações a nível de campo. Durante o período de realização, considerou-se o espaço físico e o contexto escolar, em áreas da zona rural, localizadas no município de Passira, Estado de Pernambuco.

A base metodológica foi a pesquisa qualitativa, realizada através de questionários semiestruturados, que foram aplicados em nível de docentes da EJA, inseridos nas escolas municipais da zona rural, com estudantes do perfil de homens e mulheres do campo.

Foram investigados 08 (oito) professores atuantes em turmas da EJA campo, considerando o ambiente escolar, o espaço único para mediação de práticas educativas na construção de ações pedagógicas, frente a realidade do campo.

Foram entregues questionários semiestruturados aos 08 (oito) professores no mês de fevereiro para análise dos dados, entretanto a pesquisa deu-se início entre o mês de fevereiro a agosto de 2021.

De acordo com o autor supracitado, “o delineamento se fundamenta na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa”. (GIL, 2015, p. 79). O instrumento avaliativo, usado para a coleta de dados foram questionários elaborados com perguntas semiestruturadas, direcionados aos professores, atuantes na educação do campo.

Gil (2015) aponta, vantagens da utilização do questionário para coletar informações, a garantia do anonimato das respostas e a possibilidade de atingir um maior número de pessoas.

A proposta metodológica utilizada como ferramenta dessa pesquisa, apresentou as seguintes características: alcance de contato, rapidez dos resultados e garantia de armazenamento dos dados da pesquisa em tempo real, o caminho para investigação partiu das realidades dos assentamentos.

Dos dados da pesquisa, em tempo real. Conforme, descrito no caminho da investigação, o questionário foi elaborado a partir da realidade dos assentamentos e da temática desenvolvida.

REFERENCIAL TEÓRICO

DESAFIOS DA EJA DO CAMPO

Tendo em vista, que o direito a uma educação pública de qualidade, é direito de todos, e um dever do Estado, faz-se necessário, refletir como ocorre o processo de ensino aprendizagem na

modalidade da Educação de Jovens e Adultos, especificamente para aqueles que outros tiveram este direito negado pelas conjunturas governamentais de sistema educacional capitalista, a população do campo onde tal modalidade será doravante citada EJA Campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) incorporou a constituição Federal e acrescentou em seu capítulo II, trazendo a EJA como modalidade de educação básica que se sobrepõe a dimensão de ensino do supletivo e direciona a sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental conforme o artigo 37 a defender:

A educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular oportunidades educacionais apropriadas consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. O poder público viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalho na escola mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996, p. 45).

Prática esta que passa pela valorização da pluralidade social respeitando povos, línguas, dialetos, culturas, em diferentes meios e espaços sociais e quais as expectativas, o que fazer, o que esperar e buscar para a construção cada vez mais de uma educação do campo, pelo campo e para o campo.

A princípio vale a compreensão sobre a LDB, Lei nº 9392/9, que assegura o direito ao cidadão e cidadã na modalidade EJA. Mas quando surge a expressão “Educação do Campo” Caldart, auxilia a entender que expressão:

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do campo realizada em Luzeânia Goiás de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada educação do campo a partir das discussões do seminário nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, de ação posteriormente reafirmada nos debates

da II Conferência Nacional realizada em julho (CALDART, 2012, p.257-258).

Sendo assim, recente a educação do campo não foi algo proporcionado pelo sistema educacional público brasileiro de maneira cordial a mesma tem seu principal berço de origem na luta pela terra empreendida pelo Movimento dos Trabalhadores rurais (MST).

Foram anos de lutas dos movimentos sociais para que fossem validados na prática os direitos previstos em lei instrumentos e financiamentos governamentais, que assegurassem ao homem e mulher do campo um direito de não só aprender a ler e escrever, mas também, utilizarem-se de todos os seus múltiplos saberes do meio em que vivem para se firmarem e se auto valorizarem como cidadão e cidadã que não só também tenham direitos a terra e a moradia digna mais sim permanecerem nela de maneira incisiva e democrática, sejam eles/as: negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços, mulheres, homens, jovens, adultos, idosos, quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores, trabalhadores ou desempregados, construindo assim identidades sociais, étnicas, raciais e cidadania.

A partir de agora passaremos a detalhar quais desafios pratica educacional da EJA Campo, os quais foram feitas simples soluções anteriormente. Para começar um dos principais desafios é ainda enfrentamos na pratica educacional alguns pensamentos e ideologias voltadas para uma educação que outra era excludente e/ou ainda se faz em alguns aspectos de um processo educativo capitalista e exterior colaborando assim com o preconceito em relação aos discentes e docentes da EJA Campo.

Sendo assim precisa-se através da pratica educativa entre educador e educando, passando por um dialogismo de busca de valorização de identidade e empoderamento e claro também passando pela troca de saberes-nos espaços educativos. Quebrando assim paradigmas do mundo preestabelecido de que o espaço meio rural é insuficiente e/ou insignificante para a formação da plena cidadania.

No momento a educação passa o desafio de vencer preconceitos de rever as práticas escolares, reestruturar todo o sistema, atendendo a diversidade de saberes, de diferentes formas de funcionar, pensar e aprender. Incluir não é apenas inserir o aluno

especial em classe comum fazem-se necessárias ações efetivas, visando superar os obstáculos e aumente o saber, compreendendo e identificando o outro, incluindo sem exceção. (SACRISTAN, 2018).

Ver o espaço rural como um ambiente formativo para os jovens e adultos que por interferir os sistemáticos excludentes do próprio ensino brasileiro, foram levados a não acesso, ou abandonar os estudos não os concretizando em tempo próprio de direito observando que foi a mesma no espaço ou meio rural onde vive dispõe de uma grande consequência de vivência e experiência previamente já formadas.

E deixadas muita das vezes por sua ancestralidade, cabendo assim ao educador desenvolver sua prática formativa para com o educando de maneira potencializadora e valorizadora desses saberes, especificidades e singularidades empíricas, culturais, regionais, dentro outras, fomentando no discente um sentimento de pertencimento social, levando com isso, uma maior diminuição das desigualdades e disparidades na educação de jovens e adultos e alunos do campo com relação a outras modalidades de ensino. Segundo Arroyo:

Várias escolas do campo têm somente uma sala de aula que desenvolve as atividades pedagógicas e todas as demais atividades questionando os sujeitos da escola e da comunidade, e precisa de outros espaços, como refeitórios, banheiros, local para armazenar a merenda ou outros materiais necessários. Além disso, "o número de carteiras que essas escolas têm nem sempre é suficiente para atender a demanda, e o quadro de giz ou os vários quadros existentes estão estragados, dificultando a visibilidade dos educandos". São muitos os fatores que comprovam as condições inadequadas dessas escolas, que não incentivam os docentes e os estudantes a permanecerem ou sentirem orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural e forçando essas populações a se deslocarem para estudar na cidade. Nas escolas multisseriadas, um único docente atua em múltiplas séries simultaneamente, reunindo, em algumas situações, discentes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula (ARROYO, 2016, p. 65).

Em se tratando de uma problemática desafiadora da EJA Campo, não podemos deixar de elencar a desigualdade social, a mesma que passa pela lógica dos grandes latifúndios levando com isso a formação de uma sociedade de classes onde ainda, perduram sistemáticas de dominação como se vidas humanas especificamente do campo valessem menos do que tantas outras. É crucial o papel do educador como formador crítico social dialogando com instrumentos de busca e luta por direitos que vão além do ambiente de aula. Colaborando para que seus educandos participem de mecanismo participativo como associações, cooperativas, dentre outros.

Na pedagogia do campo, Freire enfatiza sempre em suas obras e fala que sua proposta pedagógica envolve uma educação significativa ao aluno, principalmente usando o cotidiano do mesmo, fazendo-o pensar e agir. "Por isso defender a pedagogia comunicativa, a partir da qual se faz necessário que o professor conheça a realidade dos seus discentes e planeje suas aulas de acordo com suas necessidades". (FREIRE, 2015, p. 54)

Um novo fator desafiador sem sombra de dúvida é o respeito às diversidades presentes no campo. Entende-se por diversidade a constituição das diferenças que distinguem os sujeitos no meio rural onde vivem sejam: negros, brancos indígenas, amarelos, mestiços, mulheres, homens, jovens adultos, idosos agricultores, ribeirinhos, pantaneiros, pescadores, quilombolas, caiçaras pessoas com necessidade especiais, pessoas pertencentes a grupos LGBTQI+, dentre outras. Todos precisam passar por um processo educativo dentro da perspectiva do campo respeitando-se as individualidades dentro de uma perspectiva humano social (FREIRE, 2015).

Para Freire (2015), se faz importante destacar como desafio e com isso buscar meios para sanar tal problemática a questão da equidade de gênero oportunizando a mulher campesina na modalidade de ensino EJA campo haja vista que ainda estamos inerentes de uma sociedade machista o que acarretou e ainda acarreta o destituir do seu direito de acesso à educação.

Segundo Hage (2015), a realidade de um número muito grande de escolas, associada à divisão de localização e o atendimento reduzido do número de estudantes por instituição, tem levado os gestores públicos adotar como estratégia mais frequente,

a política de nucleação dessas escolas. Outro ponto fundamental, destacado pelo autor é o acesso à terra, conseqüentemente uma moradia digna, pois não dá para pensar na prática da educação do campo se seus educandos não dispõem de terra para residirem e continuarem no campo desenvolvendo e construindo saberes que perpassam pela posse da terra e através dela, enquanto agricultores ou outra função somando suas vivências e experiências no meio onde vivem somadas as aprendizagens em sala de aula tiram seu sustento e geram renda.

Os espaços escolares do campo são também desafiantes para o educador, quanto para o educando pois em sua maioria ainda são ambientes de ensino irregulares e em péssimas condições de estrutura onde a sala de aula ainda é muito das vezes improvisadas em galpões desativados de fazendas casas dos proprietários educandos e/ou em escolas da zona rural que já foram desativadas pelo poder público, com isso faz-se necessário por parte do educador e educando buscarem junto as secretarias Municipais e Estaduais implementações de políticas públicas de investimentos na construção de estabelecimentos de ensino que proporcionem um maior conforto e comodidade de para que a prática da troca de saberes ocorra de maneira plena e desejável.

Dentre muitos desafios e expectativas também é importante ressaltar a importância de um currículo reconfigurado para a EJA campo que passe por uma construção de um projeto político pedagógico onde se valorize cada especificidade e saberes de cada discente e docente envolvidos no processo de ensino aprendizagem e claro esta reconfiguração do currículo passando também pela formação continuada dos educadores (HAJE, 2015).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A entrevista foi realizada com 08 professores da EJA campo, no período de fevereiro a agosto de 2021. As respostas proporcionaram uma visão geral do ensino oferecido pela escola. Analisando quais as dificuldades mais relevantes no processo educacional para trabalhar com turmas camponesas.

Arroyo (2017) aborda que a escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades

das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou o chão em que pisam.

Suas vivências, identidade, valores e culturas, deverá ser mais humano e avançado no mundo.

É óbvio que, somente a educação, não resolverá os problemas sociais que vivem as famílias do campo. Serão necessárias outras políticas nessas áreas, para que as populações que optaram em residir e trabalhar no campo viva com mais dignidade.

Para a relevância da pesquisa segue as perguntas do questionário aos professores da EJA campo, que os públicos jovens e adultos são alunos diferenciados dos alunos considerados regular, questionou juntos aos professores que lecionam na modalidade EJA a respectiva pergunta. Qual sua concepção sobre as práticas educacionais aplicadas nas escolas com turmas de EJA do Campo? Os argumentos foram norteadores para a compreensão das ações diante dessa modalidade como estão revelados nos depoimentos abaixo dos professores da EJA Campo.

Observar-se na fala do professor que é evidente uma ação pedagógica diferenciadas das turmas regulares, percebeu-se que há uma grande ênfase quando se tratam do público da modalidade EJA. Estabelece as especificidades com o conteúdo vivenciado na educação de jovens e adultos. Os professores enfatizam a importância da adaptação da proposta curricular com os eixos temáticos para atender atende as peculiaridades dos estudantes da EJA.

Os professores apontam a importância das inovações nas práticas educacionais que as turmas do EJA campo presenciam são satisfatórias, tendo em vista a forma de aprendizado de cada aluno e a metodologia individual de cada professor, assim conquistando alunos participativos e ativos nas aulas, e conhecedores de seus direitos educacionais e culturais.

Para as mediadoras o estudante da modalidade EJA, é composto por alunos oriundos de diferentes setores sociais e com realidades socioeconômicas e culturais diferentes que procura a essa modalidade de ensino, para dá continuidade aos estudos.

É preciso que a escola, esteja organizada preparada para receber o aluno da modalidade EJA, a organização da escola e de fundamental importância para permanência do aluno. Eles percebem quando a escola não está organizada em suas ações

pedagógicas. Outro ponto é criar vínculos afetivos com a comunidade escolar.

Como afirma Ferreira (2019, p. 6), “O bom relacionamento entre ambos auxilia o professor na sua prática pedagógica e consequentemente, propicia a compreensão do aluno na sua aprendizagem”.

Essa clientela vem com objetivos e interesses individuais diversos, no entanto precisasse avançar nas melhorias das condições sociais e educacionais, vencendo todas as barreiras que lhe fazem se sentir sem estímulos, para isso o professor tem o papel fundamental em ser o mediador na transformação de pensamentos críticos do homem do campo.

Como afirma Freire (2013) “Ensinar significa querer bem os educandos” se conseguimos que esses alunos permaneçam na escola, gostem do ambiente escolar já é uma grande conquista, para a sociedade e como também para a comunidade.

No entanto os professores precisam-se promover metodologias inovadoras e atividades em que os alunos interajam um com o outro, no sentido que o ensino seja mais produtivo e prazeroso e que o aluno sinta feliz na escola. Para que não ocorra a evasão escolar, por falta de incentivo do ambiente escolar.

As professoras acreditam na transformação da educação, pois as contribuições acontecem aos poucos e buscam melhorias nos materiais específicos para trabalhar com alunos deficientes e assim valorizar o ser humano, garantindo o direito para todos.

Quanto às políticas públicas as professoras dizem acreditar na transformação da educação, buscando melhorias e valorizando o ser humano garantindo assim uma educação de qualidade.

Segundo Arroyo (2015), quando se fala em políticas públicas, o tema já diz que não é fácil falar de inclusão e integração de pessoas com deficiências, pois o reconhecimento da sociedade no sentido de garantir os direitos as pessoas com deficiências no campo educacional, está intimamente ligada à vontade política.

Em relação ao currículo pode-se constatar que as professoras trabalham a proposta do currículo fazendo uma junção com o campo, pois na visão das mesmas o currículo é uma gama de conteúdo, porém não se consegue atingir a todas as habilidades.

A partir de suas respostas através do questionário percebe-se que todas afirmam ter ou procuram adequar sua prática à

perspectiva construtivista, realizam agrupamentos dos estudantes para que os que ainda não conseguiram atingir a zona de desenvolvimento potencial, ou seja, aqueles que ainda não tem autonomia para realizar as atividades sozinhas, sejam auxiliados pelos os que estão na zona de desenvolvimento real, que aponta para a importância da interação entre alunos e professor no que tangem a aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisou-se na pesquisa que a escola para Educação do Campo, para atender os trabalhadores da Educação básica, necessita de uma proposta pedagógica para atender as peculiaridades do povo do campo. Buscando respeitar e valorizar suas culturas, suas raízes e oferecendo práticas pedagógicas construindo novos saberes a partir dos conhecimentos populares, que são aprendizados com multos saberes.

Entende-se que as escolas do campo de pesquisas, vem promovendo qualidade de relação com o outro, criando um laço efetivo entre professor e estudante, ampliando a autonomia do saber de forma cooperativa para desenvolvimento da prática educacional dos professores, mesmo diante de tantos obstáculos que dificultam o trabalho pedagógico, os docentes vêm cada vez mais desempenhando práticas construtivas, e incentivando a participação dos estudantes, com isso evitando a evasão escolar dos discentes da EJA do Campo.

A partir de dados obtidos, ficou óbvio a motivação e incentivo dos professores para conquistar e dialogar com os estudantes, sendo estes, os protagonistas da educação do campo e precisam ter seus direitos educacionais articulados há todos os direitos sociais e culturais. Vale ressaltar, que a educação tem como objetivos a criação de indivíduos capazes de aprender a questionar, ser críticos, refletir, buscando mais conhecimentos dentro do seu convívio escolar e fazendo aquela troca de experiência dentro e fora da escola.

Ressaltando que os profissionais da EJA campo das escolas pesquisadas vem se adequando para trabalhar de forma prazerosa com os estudantes do campo, respeitando as realidades e tentando amenizar os desafios, criando novas possibilidades no processo

educacional, levando uma educação de qualidade e comprometimento, com todos os discentes da educação campestre.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas- trajetórias e tempos de alunos e mestre**. Petrópolis: Vozes, 2017, 4ª. Edição, p.145.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; Autêntica, 2015, p.19-50.

BRASIL, **Diretrizes e Bases Ministério da Educação**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece da Educação Nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 20-12-1996. CALDART, R. S. **Sobre a especificidade da educação do Campo e os desafios do momento atual**. Mimeo.2012, p.257-258.

FREIRE, **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,20215, p.178.

FERREIRA, E. B. OLIVEIRA, D.A. (Org.) **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora,2019, p. 65-81.

HAGE, S. M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. Belém, 2005. HAGE, Salomão; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica,2015, p. 135.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.005)

PROPOSIÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE LEITURA E DE PRODUÇÃO ESCRITA NA QUARTA ETAPA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS - EJA

Janice Gallert

Doutoranda em Educação, pela Universidade Tuiuti/PR, Bolsista PROSUP/CAPES.
janicegallert10@gmail.com;

RESUMO

Na senda aberta para o estudo, procura-se refletir acerca das proposições das atividades de prática de leitura e de escrita na quarta etapa da Educação de Jovens e Adultos por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC - BRASIL, 2018), documento normatizador elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) para nortear e orientar os currículos dos estabelecimentos de ensino brasileiros, amparando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB -BRASIL, 1996). E com esse propósito tem-se a pretensão de participar do VIII Congresso Nacional de Educação (CONEDU, 2022), para apresentar uma análise dos excertos das Habilidades de Leitura e de Produção Escrita presentes na BNCC e no Planejamento semestral da EJA organizados pela rede municipal de ensino do município de Foz do Iguaçu - PR. Para desenvolver a narrativa se fundamenta na perspectiva interacionista dialógica da linguagem que potencializa o desenvolvimento das atividades de aquisição da leitura e da produção escrita na Quarta Etapa da Educação de Jovens e Adultos. Para a análise recorre-se, assim, aos escritos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2015 [1930]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1934]; VOLÓCHINOV 2017 [1929]) que dá condições para pensar em analisar as atividades de práticas linguagem: leitura e de produção escrita

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.005](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.005)

PROPOSIÇÕES SOBRE AS ATIVIDADES DE PRÁTICA DE LEITURA E DE PRODUÇÃO ESCRITA
NA QUARTA ETAPA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS - EJA

na sua relação com os gêneros do discurso, com o texto enunciado e sua arquitetônica por meio do quadro de habilidades da leitura e da produção escrita nos campos de estudo do Componente Curricular de Língua Portuguesa presentes na BNCC e no Planejamento da Quarta Etapa da rede municipal de ensino direcionados a Educação de Jovens, Adultos e Idosos-EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Leitura, Escrita, Habilidades.

INTRODUÇÃO

O estudo, intitulado “Proposições sobre as atividades de prática de leitura e de produção escrita na quarta etapa da educação de jovens, adultos e idosos – EJA trata da inviabilidade dessa modalidade de ensino na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e também faz uma denúncia a respeito do negligenciamento dessa diretriz no que se refere à prática educacional do Componente Curricular de Língua Portuguesa direcionada para esse público.

Na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu-PR a Modalidade de Ensino da EJA se organiza por semestre, cada um deles se refere a uma etapa, se o discente for aprovado em todas as etapas em um prazo de dois anos o mesmo conclui os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica e por meio desses elementos entende-se que a educação na EJA precisa ser entendida como prática social que acontece em todos os espaços, inclusive na escola, mas não exclusivamente lá mais em todos os espaços educativos.

Para efetivar o planejamento e a formação docente na EJA, a rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu mantém um coordenador pedagógico que realiza visitas mensalmente em todas as escolas que ofertam a EJA para realizar um mapeamento atualizado das pessoas que deixaram de prosseguir na escolarização básica, bem como realiza um levantamento para descobrir os motivos dessa decisão que na maioria das vezes não é uma opção, mas uma imposição devido à luta pela sobrevivência pessoal e/ou familiar e também tentar compreender quais seriam as condições reais que facilitariam o seu retorno e a sua permanência até a conclusão dessa modalidade de ensino.

Para essa narrativa escolhi a quarta etapa para investigar as proposições de atividades as práticas de linguagem: leitura e de produção escrita que são desenvolvidas em sala de aula no Componente Curricular de Língua Portuguesa. E para dar conta dessa investigação elaboro alguns questionamentos que nortearão a pesquisa. Sendo eles: Quais referenciais as escolas seguem? Como o planejamento das aulas é elaborado? Quem os elabora? Para qual público elabora? A BNCC contempla no Componente

Curricular de Língua Portuguesa a Produção de Linguagem: práticas de leitura e produção escrita voltadas para EJA? O Ensino na EJA fazendo uso de uma diretriz que foi organizado para crianças e adolescente contempla as reais necessidades de aprendizagem da EJA?

A pesquisa se justifica ao adentrar no estudo quando busca o art. 4º da LDB que prevê como dever do Estado o acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todas/todos as/os que não os concluíram na idade própria, *a oferta de ensino noturno regular*, adequado às condições da/do estudante. Porém, o que ocorre na rede é contrário dessa ação de promoção do processo de escolarização desse grupo, temos cada vez mais notícias de redução da oferta de turmas de EJA nas escolas, de supressão de turmas noturnas e, em alguns casos, precisaria ter manutenção de turmas no período diurno mais na rede municipal de ensino não tem essa possibilidade, sem mencionar, ainda, a rigidez no controle de frequência e pontualidade, quase incompatíveis com a vida de quem trabalha o dia todo, usa transporte coletivo, e para quem de modo geral, mora longe e necessita de transporte escolar para o deslocamento escola-casa o mesmo não é disponibilizado e, das cinquenta e uma (51) escolas municipais apenas sete (07) unidades escolares ofertam a EJA.

No que se refere a metodologia a pesquisa é qualitativa e para a análise dos excertos conta-se, assim, com os escritos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2015 [1930]; VOLOCHÍNOV, 2013 [1934]; VOLÓCHINOV 2017 [1929]) que dá possibilidades para refletir e analisar as proposições de atividades de Produção de linguagem nas práticas de leitura e de produção da escrita presentes na relação com os gêneros do discurso, com o texto enunciado no componente Curricular de Língua Portuguesa inseridos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e no Planejamento da quarta etapa da rede municipal de ensino direcionados a Educação de Jovens e Adultos-EJA.

No que se refere aos elementos que fazem parte do estudo far-se-á seguindo a sequência: **Metodologia, Resultados e Discussão**
Considerações Finais e Referências.

METODOLOGIA

A Metodologia, na pesquisa exterioriza-se como uma pesquisa qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), e em seu desenrolar propõe uma reflexão sobre as Produções de Linguagem: de leitura e de Produção Escrita presentes no Componente Curricular de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, considerando o contexto em que ela ocorre, na perspectiva de interpretar o problema elencado na pesquisa. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) embora utilizada como diretriz para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA- não contempla no Componente de Língua Portuguesa essa modalidade de ensino ofertada para Educação Básica e para que se consiga dar conta do objeto de estudo se faz uma análise documental (FLICK, 2009), cujo o excerto analisado é constituído pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,2018).

Assim, está pesquisa investiga e torna-se possível porque o documento será analisado de modo qualitativo, devido ao foco nessas análises, não recair especificamente em seu conteúdo, desconsiderando o contexto, a utilização e a função do documento. A análise documental, nesse contexto, implica mais do que uma análise de textos. É necessário que o documento seja compreendido em seu contexto de produção, considerando as características sociais e históricas em que foi desenvolvido, bem como quem os construiu e para quem foram construídos.

Nesse caminho metodológico busca-se, desse modo, estabelecer uma relação com o conteúdo do documento, com o contexto sócio-histórico que determinou sua produção, considerando no documento o que norteia a produção de linguagem, da leitura e da produção escrita na EJA no Componente Curricular de Língua Portuguesa presente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu que orientam o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula da quarta etapa da EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para dar prosseguimento ao estudo a princípio se faz uma análise dialógica discursiva do conteúdo das versões da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) que foram sendo apresentadas de 2014 (período do governo de Dilma Roussef) até a data da homologação da última versão da BNCC (já no governo Michel Temer, em 2018), comprova-se a exclusão do espaço da Educação de Jovens e Adultos nesse documento norteador (CATELLI JR., 2019), conforme se depreende a tabela que segue.

Tabela 1: versões da BNCC e a Apresentação da EJA – 2014/2018

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC	DATAS	APRESENTAÇÃO DA EJA
Documento preliminar da BNCC	Divulgada em 16 de setembro de 2015	Exclusão da menção à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e às suas especificidades. A menção é a de que certos eixos e conteúdos eram pertinentes a crianças, jovens e adultos não mencionando os idosos.
Versão preliminar revista	Divulgada em 3 de maio de 2016	Uma breve menção não teorizada ao público da EJA, alterando a expressão "crianças e adolescentes" pelo termo "crianças, adolescentes, jovens e adultos" excluindo os idosos novamente.
Terceira versão da BNCC	Divulgada em 2 de abril de 2018	A Educação de Jovens, Adultos e Idosos continua na invisibilidade no documento.
Versão final da BNCC	Homologado o documento da Base Nacional Comum em 14 dezembro de 2018	A Educação de Jovens, Adultos e Idosos continua na invisibilidade e no documento homologado exclui as particularidades da EJA nos textos relacionados ao Componente Curricular de Língua Portuguesa.

Fonte: elaboração da autora, com base em Catelli Jr. (2019, p. 313-315).

A tabela um (01) reitera, isto posto, a materialidade da exclusão da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, como modalidade de ensino da Educação Básica, na Base Nacional Comum (BNCC, BRASIL, 2018). É importante mencionar que para agir por meio da isonomia, há uma pequena alusão da EJA, na página 17, que, se for lida minuciosamente em seu contexto de produção em que se incorpora, comprova a contraposição que se estabelece entre o recôndito da EJA no documento e o resguardo ilustrado de que é

necessário tecer reflexões a respeito da condição e da representação das alunas e dos alunos na estruturação curricular:

BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. **São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos.** Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade [...].

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, **Educação de Jovens e Adultos**, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018, p. 16-17).

Com base nessas afirmações percebe-se que a invisibilidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos na BNCC possibilita pensar nos questionamentos elencados na introdução do estudo e que agora alimentam a discussão e se apresentam por meio das assertivas de que não se pode proporcionar o objeto de estudo do Componente Curricular de Língua Portuguesa na Produção de Linguagem: de leitura e de produção escrita e objetivos para pessoas adultas e idosas, pois, em sua concepção, estiveram estudadas e organizadas para serem desenvolvidas por crianças e adolescentes.

No que se refere, ao Componente Curricular de Língua Portuguesa percebe-se que a BNCC (2018) está congruente a outros documentos norteadores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs/1997), que apresenta uma esguelha sociointeracionista de linguagem. Com base nesta ligação dialógica com o ensino da Língua Portuguesa foi impulsionada por áreas, como a análise (Crítica) do Discurso e outras correntes teóricas, que apareceram nos anos de 1980 e que apresentaram a noção de gênero textual e gênero discursivo, baseando-se no pensamento bakhtiniano.

Assim, em nosso país, essas mudanças foram acolhidas e anexadas pelo MEC aos PCNs (1997) e, hoje, se fazem presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Nesse viés teórico a concepção sociointeracionista ou dialógica, como é observada nestes documentos norteadores, prevê o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas por meio dos gêneros discursivos, em uma perspectiva enunciativa que considera os domínios discursivos (esferas comunicativas).

Dessa forma, a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) centraliza a prática da linguagem no texto, condicionando a “[...] definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67).

Considera-se, que o texto apresenta um decore teórico com viés reflexivo e tem a pretensão de compartilhar com as professoras e os professores de Língua Portuguesa a base dialógica que se faz presente na produção de linguagem: de leitura e de produção escrita presentes na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Para tanto, inicialmente, apresenta-se uma explanação sobre a invisibilidade da EJA na BNCC e das problemáticas encontradas no Componente de Língua Portuguesa na Quarta Etapa dessa modalidade de ensino na rede municipal de ensino em que a pesquisadora atua também como professora. E quando se recorre aos estudos de Bakhtin e o Círculo é para elucidar o quanto a Língua e a linguagem são importantes na vida de cada pessoa.

[...] ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gêneros que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua (BAKHTIN, 2000, p. 282).

Desse modo Bakhtin (2000) ilustra muito bem o processo de ligação entre os elementos responsáveis pela atividade comunicativa, a engrenagem o que se tem entre a vida e a língua, o sujeito e o enunciado, uma vez que a vida do indivíduo e a sua relação com o meio a que pertence possibilita o surgimento de enunciados. Estes não se constroem de maneira isolada, mas, sim, em uma esfera comunicativa, isto é, a um domínio discursivo.

Considerando os apontamentos do autor citado no parágrafo anterior e por meio das leituras e das reflexões feitas na BNCC cabe mencionar que na mesma o texto e o tipo textual discorrem sobre a teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso tendo em vista o desenvolvimento de um trabalho com o texto em sala de aula sob a lente enunciativa, propõe-se uma concepção que considera a produção escrita por meio da linguagem.

Assim, no que diz respeito a concepção de produção de linguagem presente nos documentos que norteiam a educação no país, a tipologia compreende o enunciado (o texto) como o objeto é resultante da interação social na qual as palavras são marcadas como objetos de transferências sociais. Neste sentido “[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Já para a BNCC, o texto também é a unidade de trabalho a ser considerada de uma perspectiva enunciativo-discursiva, ainda que o desdobramento da concepção de linguagem seja em termos de habilidades a ser desenvolvidas:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e

o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 67).

A abordagem da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) propõe, em demasia, os procedimentos textuais a ser relevantes, bem como a associação de textualidades a ser mencionada, mas ainda assim possibilita que, sejam elaboradas propostas mais ativas e atrativas para os alunos, parte delas acostumada a um mundo multissemiótico. Vejamos:

Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana. Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto. Dialogia e relação entre textos. Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações. Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos (BRASIL, 2017, p. 72-74).

Considera-se que se sabe, a Análise Dialógica do Discurso tem como ênfase a produção, circulação e recepção de discursos, argumentando as esferas de atividade, a intertextualidade e a interdiscursividade, bem assim a estrutura textual resultante das interações. A BNCC admite assim uma proposta que articule a materialidade do *texto*, o *discurso* como formas de organização de interações e o *gênero* como modos de ver e de dizer o mundo.

Outrossim, considerando o que se discutiu até então, defende-se a premissa de que a produção da linguagem, interligada às práticas de produção de textos e de leitura, seja mediada pelos gêneros do discurso no Componente Curricular de Língua Portuguesa na modalidade de Ensino da Educação de Adolescentes, Jovens, Adultos e Idosos, posto que, ao se posicionar nessa perspectiva, se está, dentre outros questionamentos, compreendendo a produção da língua e linguagem em uma *orientação social*, o que implica em:

contemplar a língua e produção da, linguagem em uso respaldada em situações de interação social específicas.

Ademais, compreender os enunciados como tópicos reais da comunicação discursiva e conceber que, ao se fazer uso da produção da linguagem nas diversas interações, a fim de termos um roteiro de dizer, se faz uso de gêneros do discurso, que são norteadores enunciativo-discursivos para se enunciar e também para considerar a escolha no que diz respeito, as ferramentas linguísticas que se irá utilizar nas aulas da EJA.

Neste texto, se arrisca propor alguns caminhos para a reorganização curricular da produção de linguagem, como enuncia na BNCC (BRASIL, 2018) – no que tange à busca de objetos de ensino. Pretende-se ainda elaborar considerações sobre as implicações desse rearranjo para o desenvolvimento de habilidades na formação em língua materna, dialogando com as especificidades das práticas e saberes escolares no Componente Curricular de Língua Portuguesa para dar conta de orientar os alunos e alunas da EJA a aprender por meio do texto: tendo o que dizer, para quem dizer e como dizer.

A partir de então, se passa a analisar dialogicamente o discurso da BNCC no que diz respeito às habilidades apresentadas para a Produção de Linguagem: leitura e na produção escrita, que faz parte do componente curricular *língua portuguesa*, para os Quintos Anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que são utilizadas na modalidade de ensino da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA- na Quarta Etapa da rede municipal de ensino já citada anteriormente.

Para mais, se considera que o discurso do legado e o discurso da transição, por sua vez, carrega junto a si uma nova abordagem de linguagem, que passa a compreender a linguagem apoiada em sua subjetividade e em toda a sua complexidade se relaciona aos sujeitos da comunicação discursiva.

Além de que, essas compreensões, enquanto fundamentalmente se opondo à tradição, situa-se afastado da regulação de regras e normas linguísticas, uma vez que está incluída a uma proposta de reflexão consciente da produção de linguagem em uso, a partir de enunciados concretos.

De mais a mais, tem-se compreendido, como se portam os discursos do legado e da transição, na Educação de Jovens, Adultos e Idosos se segue a tratar, a respeito das habilidades. Também se realiza uma pré-análise das setenta e quatro (74) habilidades, podendo depreender-se dessa que, em termos quantitativos, trinta e oito (38) enquadram-se no discurso da transição, aproximando-se da teoria dialógica da linguagem, e trinta e seis (36) enquadram-se no discurso do legado, seguindo ainda as orientações da gramática tradicional.

Como no estudo tem-se outras preposições para tratar sobre das setenta e quatro (74) habilidades, separou-se um conjunto de seis (6) para análise pormenorizada, objetivando assim desvelar sentidos que estão inseridos em seus encaminhamentos. Das seis (6) habilidades abaixo discutidas, três (3) enquadram-se no discurso da transição e três (3) enquadram-se no discurso do legado, como disposto na tabela dois (02) a seguir, e como são especificadas ao adentrar nos parágrafos adiante.

Tabela 2 – Habilidades indicadas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, para o Componente Curricular de Língua Portuguesa, selecionadas para análise a partir da concepção dialógica de linguagem.

HABILIDADES	EXCERTO	DISCURSO PERTENCENTE	CÓDIGO BNCC
HABILIDADE 01	Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso) [...] (BRASIL, 2018, p. 115)	DISCURSO DO LEGADO	(EF05LP02)
HABILIDADE 02	Utilizar regras básicas de concordância verbal (sujeito anteposto ao verbo) na produção de textos.	DISCURSO DO LEGADO	(EF03-05LP01)
HABILIDADE 03	Utilizar adequadamente as palavras, dadas suas funções, por exemplo, o adjetivo como qualificador, o artigo como indicador de gênero e número, o verbo como indicador de ação, o pronome como substituição do nome, ao produzir textos.	DISCURSO DO LEGADO	(EF03-05LP05)
HABILIDADE 04	Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre os personagens e de cenas	DISCURSO DA TRANSIÇÃO	(EF35LP24)

HABILIDADES	EXCERTO	DISCURSO PERTENCENTE	CÓDIGO BNCC
HABILIDADE 05	Criar narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, seqüências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.	DISCURSO DA TRANSIÇÃO	(EF35LP25)
HABILIDADE 06	Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, quando for o caso.	DISCURSO DA TRANSIÇÃO	(EF35LP29)

Fonte: A autora (2022), com base em BNCC (BRASIL, 2018).

Ademais iniciando a análise pela Habilidade um (01), a qual, conforme especificado pelo seu código (EF05LP02), diz respeito ao quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem-se para a mesma o seguinte excerto, o qual classifica-se no discurso do legado: *classificar, em texto ou seqüência textual, os períodos simples e compostos*. Essa habilidade, por sua vez, faz parte do conjunto de habilidades da BNCC para o objeto de conhecimento, nela pode-se reconhecer um discurso que se refere ao ensino de gramática tradicional. Isso porque observou-se no estudo claramente a necessidade, atrelada ao ensino do Componente de Língua Portuguesa.

Considera-se importante lembrar que esses tipos de reflexão, as quais abordam o uso efetivo da produção de linguagem, são possíveis de acontecer somente se concebida a linguagem que é viva. Nesse sentido, Acosta-Pereira (2011, p. 24) faz alguns esclarecimentos:

[...] metodologicamente entendemos que, na prática viva da língua, a consciência do falante e do ouvinte não está à mercê do sistema, de sua estrutura e de seu caráter ideológico, mas o sujeito conscientemente se utiliza da língua no sentido das potencialidades dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. E esse uso consciente permite ao falante e ao ouvinte não apenas apreenderem o conteúdo ideológico da língua, como contestá-lo, assimilá-lo, reacentuá-lo. O sujeito, de fato, compreende que, ao se utilizar da

língua em situações sociais de interação, está se utilizando da palavra carregada de sentido ideológico ou vivencial.

Com base na discussão anterior, continuasse a analisar a Habilidade dois (02), de código (EF03-05LP01), indicada para o quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também se apresenta no discurso do legado, o qual reconhece, em textos, o verbo como o centro das orações. No entanto para dar sequência e prosseguirmos cabe elucidar que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), ao explicar sobre o procedimento das habilidades que propõe, indica a existência de separações módicas entre as habilidades e as práticas de produção de linguagem: leitura e produção escrita, uma vez que não há um limite entre ambas. Isso nos leva possibilita considerar que uma habilidade pode estar interligada a várias práticas de produção de linguagem, em um processo que se complementa a todo tempo, ou seja, no componente de língua Portuguesa especificamente na modalidade de ensino da EJA na Quarta Etapa os objetos de estudo são retomados constantemente nas aulas.

Adentrando na análise da Habilidade 3, de código (EF03-05LP05), no que se refere ao discurso do legado, propõe-se para o quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no objeto de conhecimento é a ortografia, e se aponta que para escrever textos, precisa ter como base na norma-padrão. Elaborando a análise, percebeu-se que essa habilidade, menciona a discordância já feita até o presente momento, proporciona uma única possibilidade de produção de linguagem, ordenada de maneira subjetiva, corroborando assim para o discurso do legado apartado de qualquer perspectiva de transição.

Por meio da tabela dois (2), quando apresenta o texto da habilidade três (03), identifica-se como uma sugestão muito geral, no sentido em que requer, do sujeito da aprendizagem, o domínio de inúmeras regras e normas gramaticais envolvidas na gramática da Língua Portuguesa, as quais são diretamente relacionadas ao nível sintático, na crença de uma linguagem que é única, ou seja, que precisa seguir uma norma-padrão que para os alunos e alunas da EJA não condiz com suas reais necessidades de aprendizagens.

Assim, adentrando ao estudo, no sentido de continuar essas análises e reflexões, passa-se a abordar as habilidades seguintes, que estão organizadas no discurso de transição. A Habilidade 4, de código (EF35LP24), indicada para o quinto ano do Ensino Fundamental, relacionada ao objeto do conhecimento que *considera o gênero discursivo e a intenção comunicativa*.

No entanto, a partir de agora, já se pode identificar uma diferente abordagem em referência ao que foi observado nas habilidades mencionadas e analisadas anteriormente, no que se refere aos apontamentos entre a relação da aprendizagem com o gênero discursivo e a intenção comunicativa. Assim se passa a considerar no estudo esses apontamentos, os quais tomam o gênero discursivo como objeto do ensino, a compreensão a respeito dos conhecimentos da produção da linguagem que surge da reflexão, ao lado das intenções relacionadas ao uso das práticas de produção escrita e de leitura desenvolvidas na EJA.

Diante, das análises já elaboradas elenca-se a Habilidade 5 de código (EF35LP25), porque torna-se mais evidente na BNCC, em seu discurso, proporcionar uma proposta de trabalho pedagógico para que as ferramentas das práticas de produção de linguagem sejam efetivamente empregadas, a depender das intervenções de dizer de cada sujeito do enunciado. Nesse viés, o uso de ferramentas com fins de reconhecê-los, há um avanço da compreensão efetiva em consonância aos efeitos de sentido que causam.

Assim, trabalhados dessa forma, os conhecimentos relacionados as práticas de linguagem na Produção da escrita e da leitura na EJA possibilitam a estruturação dos enunciados na concretização de um discurso, que considera-se várias ferramentas que se utilizam por meio de, distintas intenções, interações, intervenções, metodologias e estratégias.

Outrossim, a seguir, apresento a Habilidade 6, de código (EF35LP29), indicada para os quintos anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e aplicada na quarta etapa da EJA, referente ao objeto de conhecimento identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoa.) Diferenciar discurso indireto e discurso direto, quando for o caso. Como se pode identificar, esta habilidade

apresenta preocupação com a análise da linguagem pautada nas intenções da enunciação e sobretudo porque estão vinculadas aos propósitos engendrados no texto, influenciados pelos sujeitos autores. Em se tratando da prática de ensino da linguagem propriamente dita, a partir desta sugestão colocada pela BNCC.

Cabe dizer, que todo esse trabalho se configura nas práticas de linguagem, de leitura e de produção escrita através de uma reflexão originária e estruturada, com finalidade para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos, com o fim de contribuir para a formação de leitores, escritores de gêneros diversos, preparados para participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência.

Para encaminhar o estudo aponta-se para as práticas linguagem, de leitura e de produção escrita na quarta etapa da EJA no Componente Curricular de Língua Portuguesa baseado na teoria dialógica, provinda dos escritos de Bakhtin e o Círculo, a qual está pautada na palavra que é viva e significativa e materializada na enunciação. Volochínov (2013 [1925-1930], p. 195, grifos do autor) escreve que

[a] palavra não é, de fato, a fotografia daquilo que denota. A palavra é um som significativo, pronunciado ou pensado por uma pessoa real num momento preciso da história real e que, por conseguinte, tem o aspecto de uma enunciação completa ou de uma de suas partes constituintes, de um de seus elementos. *Fora da enunciação*, a palavra só existe no dicionário, mas nesse é uma palavra morta, não é se não um conjunto de linhas retas ou semicirculares, de marcas de tinta tipográfica sobre uma folha de papel em branco. [...]

Considera-se que ao abordar o ensino do Componente Curricular de Língua Portuguesa com base nas práticas de Linguagem para aquisição de conhecimentos de leitura e de Produção escrita, percebe-se o distanciamento dos efeitos de sentido da enunciação nas habilidades: um, dois e três. No entanto, nas habilidades: quatro, cinco e seis se considera a realidade das práticas de linguagem, relegando-a a não a um objeto engessado e petrificado que não coaduna com as reais aprendizagens e necessidades dos alunos da

EJA mais em práticas de linguagem que contribuem para a aprendizagem dos alunos e alunas que frequentam essa modalidade de ensino da Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após tecidos os comentários a respeito das habilidades' analisadas ao longo desta discussão, realizo algumas considerações, importantes para o estudo. Assim, sobre a análise dialógica apresentada ao longo deste texto, preciso pontuar que se deu a partir de um recorte da BNCC, isto é, a partir das habilidades listadas para o componente curricular Língua Portuguesa, para o quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental presentes na quarta etapa na modalidade de ensino da EJA.

Sendo assim, as conclusões limitam-se a esse discurso, não podendo exprimir pareceres a respeito das outras partes do documento por considerar que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos significa um expressivo desafio.

Outra consideração se faz por meio do trabalho docente que é imposto um planejamento antecipado elaborado com base na BNCC pela rede municipal de ensino sem dar aos professores a oportunidade de questionar, de elaborar, de analisar a partir do momento que conhecem seus alunos e alunas com os quais estão trabalhando em conjunto nas salas de aula durante o semestre. Assim tornam as pessoas alienadas e contribuidoras na formação de mais pessoas alienadas e no tempo presente, à padronização determinada pela BNCC e também pela rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu e por meio de todos esses desafios não inspiradores que a escola deixa de ser um lugar de reflexão e de produção e passa não ser mais interessante para muitas e muitos estudantes porque se mostra inoperacional de suas problemáticas permanentes e das de sua comunidade local em benevolência do enaltecimento de um conjunto de objetos de estudos, que na sala de aula, para quarta etapa da EJA, não contribuem como elemento norteador e desafiador das produções de linguagem: de leitura e de produção escrita para pôr a vista ao mundo e também desvelar e provocar efeitos de sentido para a busca de outros conhecimentos que possam fazer a diferença em suas vidas.

Ademais se alforra em dissonâncias de habilidades e competências que por si só não promovem e nem contribuem com a aprendizagem nessa modalidade de ensino no Componente Curricular de Língua Portuguesa.

Considera-se no estudo ainda que não há espaço para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos na BNCC e as ameaças que isso simboliza por promover nas professoras e nos professores e sucessivamente nos alunos e alunas da EJA, indignação que faz com que este grupo seletivo seja seduzidos, novamente, como em vários outros momentos, tanto outrora como no presente, à se juntar para refletir, discutir, analisar e também passar a ser ouvido, para assim, ter visibilidade por meio da elaboração e apresentação de críticas teorizadas acerca da exclusão da EJA na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), assim como à intervenção de uma proposta pedagógica curricular para o Componente Curricular de Língua Portuguesa distinguido com a diferença existente entre adolescentes, pessoas jovens, adultas e idosas requerentes e participantes dessa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. *Letra Magna*, v. 12, n. 19, 2016. **Os gêneros do discurso**. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 2006. [Original data de 1929].

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In. BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**.

Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 16-46.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: UNICAMP, 2005. p. 87-98.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal_site.pdf. Acesso em: 20mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CATELLI JR., R.; DI PIERRO, M. C. Di; GIROTTI, E. D. A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 454-484, maio/ago. 2019.

CATELLI JR., R. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR. R. (Orgs.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 313- 318.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

ROCHA, G. Avaliação Diagnóstica. In: **GLOSSÁRIO CEALE**. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica>. Acesso em: 10 out. 2021.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação.** In: GERALDI, J. W. (Org.). *A construção da Enunciação e Outros ensaios.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1925-1930], p. 157-188.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.006](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.006)

A INFLUÊNCIA DO MÉTODO PAULO FREIRE NA OFERTA DOS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA EJA/PROEJA

Janeíne de Oliveira Valido

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT do Instituto Federal de Alagoas – IFAL, BRASIL, E-mail: janegeo1985@hotmail.com;

Fábio Henrique Sales de Lima Lau

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião – PPGCR da Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Professor efetivo do Instituto Federal de Alagoas, BRASIL, E-mail: fabio.lau@ifal.edu.br;

Diego Lima Melo

Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho da Faculdade Figueiredo Costa, BRASIL, E-mail: diegoslash1985@hotmail.com;

Antônio Carlos Santos de Lima

Professor Orientador: Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística na Universidade Federal de Alagoas-UFAL, BRASIL, E-mail: antonio.lima@ifal.edu.br

RESUMO

Patrono da educação brasileira, o educador Paulo Freire, sempre colocou a Educação como sinônimo de emancipação. Acreditava que a única forma de tornar o povo livre era através da educação libertadora, porém, para a educação alcançar esse objetivo, se faz necessário condicioná-la como uma ação integrada ao povo e não apenas ofertada para o povo (FREIRE, 2011). Para a promoção de uma sociedade agente de sua própria história, Freire reconhecia que era fundamental a implementação de uma educação reflexiva, crítica e libertadora, trazendo o discernimento para a efetivação de escolhas éticas e cidadãs

(ALMEIDA; FONTENELE; FREITAS, 2021). Os Temas Contemporâneos Transversais no contexto educacional, são aquelas temáticas que não estão inseridas a nenhuma área do conhecimento específica, mas que atravessam todas elas como se delas fizessem parte, exigindo dos docentes abordá-los em seus componentes curriculares. Relacionados ao conteúdo, são os temas que atendem às necessidades da sociedade contemporânea, que são intensamente experimentados pela sociedade, pelas comunidades mais carentes, pelas famílias, pelos estudantes e educadores diariamente e que influenciam e são influenciados pelo processo educacional. O artigo contempla as contribuições de Paulo Freire voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa foi realizada através de revisão bibliográfica, sendo fundamentada nos seguintes autores: FREIRE, GADOTTI, SAVIANI, entre outros de relevância. O objetivo relacionar a influência de Freire e as suas contribuições para a EJA/PROEJA na aplicação dos Temas Contemporâneos Transversais. A partir da pesquisa chegou-se à conclusão que Os Temas Contemporâneos Transversais se forem adotados, podem abrir diversos debates e reflexões, coadjuvar para uma educação e uma formação significativa, educar para o mundo, o de formar cidadãos, seres humanos generosos, justos, conscientes de que seu papel é de contribuir para uma sociedade com mais equidade, relacionando essa prática ao que foi proposto por Freire.

Palavras-chave: Método, Ensino-Aprendizagem, EJA, PROEJA, Paulo Freire.

1 INTRODUÇÃO

Patrão da educação brasileira, o educador Paulo Freire, sempre colocou a Educação como sinônimo de emancipação. Acreditava que a única forma de tornar o povo livre era através da educação libertadora, porém, para a educação alcançar esse objetivo, se faz necessário condicioná-la como uma ação integrada ao povo e não apenas ofertada para o povo (FREIRE, 2011).

Para a promoção de uma sociedade agente de sua própria história, Freire reconhecia que era fundamental a implementação de uma educação reflexiva, crítica e libertadora, trazendo o discernimento para a efetivação de escolhas éticas e cidadãs, tal postura defendida por Freire, foram demonstradas inicialmente quando coordenou um projeto de extensão, destinado a Alfabetização de Jovens e Adultos pela Universidade Federal do Pernambuco (UFPE) no Estado do Rio Grande do Norte, na região brasileira do Nordeste (ALMEIDA; FONTENELE; FREITAS, 2021).

Historicamente, a Educação Básica de jovens e adultos no Brasil foi marcada por iniciativas individuais ou de grupos distintos (GADOTTI, 2001) causando descontinuidade, contradições e descaso dos órgãos competentes, trazendo a necessidade de políticas públicas voltadas para esse nicho (MOURA, 2007). Vale ressaltar que tais políticas públicas devem ser baseadas nas dimensões sociais, culturais, econômicas, afetivas e cognitivas do aluno no enquadramento da EJA. Para refletir sobre os desafios da EJA, faz-se necessária uma análise sobre os alunos para os quais o programa é destinado. Sujeitos que trazem as urgências de um público que não terminou os estudos na “idade correta”, devido às implicações sociais do meio no qual estão inseridos. De acordo com o documento base do PROEJA, o sujeito atendido na Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se da seguinte forma,

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos

representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove culturalmente (BRASIL, 2007, p. 11).

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é considerada o ponto alto das suas experiências educacionais e reflexões, onde foi nesta modalidade de ensino que construiu o Círculo de Cultura, viabilizando aos envolvidos um espaço de fala, diálogos e debates, proporcionando uma leitura e interpretação de mundo por meio da leitura e do entendimento da palavra escrita (ALMEIDA; FONTENELE; FREITAS, 2021).

Diante da sua relevância para a educação brasileira, principalmente para uma formação crítico-social, torna-se fundamental fazer a relação de Freire com a EJA, dando fomento à esta pesquisa, que tem como objetivo geral relacionar a influência de Freire e as suas contribuições para a EJA/PROEJA na aplicação dos Temas Contemporâneos Transversais, trazendo como objetivos específicos: traçar um perfil da EJA/PROEJA, demonstrar como se o desenvolveu do Método Freiriano e explanar sobre a aplicação dos Temas Contemporâneos Transversais na EJA/PROEJA diante da influência do Método Freiriano.

A metodologia utilizada para a produção do artigo foi uma revisão bibliográfica, tendo como principais autores pesquisados: FREIRE, GADOTTI, SAVIANI, entre outros de relevância.

2 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada através de revisão bibliográfica, sendo fundamentada nos seguintes autores: FREIRE, GADOTTI, SAVIANI, entre outros de relevância. O objetivo relacionar a influência de Freire e as suas contribuições para a EJA/PROEJA na aplicação dos Temas Contemporâneos Transversais.

O levantamento do material utilizado ocorreu em bases on-line de pesquisas científicas na área de Educação e periódicos de renome e credibilidade na área.

Os critérios de inclusão dos materiais foram:

- Artigos completos
- Artigos embasados em bibliografias de relevância para a temática

- Obras de autores pesquisadores e de grande repercursão na EJA/PROEJA
- Obras fomentadas nos trabalhos de Paulo Freire
- Artigos incompletos
- Artigos publicados em periódicos que não estão ligados à área da Educação
- Artigos onde não constam as fontes das obras utilizadas para as suas produções. O desenvolvimento deste texto ocorreu no ano de 2021, sendo finalizado em 2022 para a submissão e publicação deste e-book.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para refletir Para refletir sobre os desafios da EJA, faz-se necessária uma análise sobre os alunos para os quais o programa é destinado. Sujeitos que trazem as urgências de um público que não terminou os estudos na “idade correta”, devido às implicações sociais do meio no qual estão inseridos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a EJA é uma modalidade da Educação Básica resultado de um processo histórico mais amplo. Só a partir do século XIX, ocorreu o reconhecimento da necessidade de uma educação voltada para jovens e adultos, tendo como ação inicial a criação das escolas noturnas (COSTA, 2011). Essas escolas eram de organização privada, com o foco principal de alfabetizar jovens e adultos, do gênero masculino.

Na década de 1940, a EJA teve por objetivo a erradicação do analfabetismo, além da criação do Ensino Supletivo, uma prática utilizada até os dias atuais. Ainda na década de 1940, precisamente nos anos de 1947 e 1948, ocorreram os Congressos Nacionais de Educação de Adultos. Foi no II Congresso Nacional de Educação de Adultos que o educador Paulo Freire obteve destaque. Paulo Freire coordenava os programas de educação de adultos do SESI, onde trabalhou durante dez anos e realizou as suas experiências, das quais resultaram o método mundialmente conhecido: o método Paulo Freire.

Paulo Freire foi um ícone na EJA durante as décadas de 1950 e 1960, quando alfabetizou 300 trabalhadores em 45 dias, na

cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. Ele conseguiu esse feito através da organização dos “Círculos de Cultura” e os resultados chamaram a atenção da opinião pública e a aplicação do sistema pôde estender-se a todo o território nacional sob os subsídios do Governo Federal (FREIRE, 2011).

As questões educacionais no Brasil, historicamente, geram polêmica e conflitos entre os entusiastas por uma educação pública, gratuita, de qualidade para todos os grupos sociais, independente das suas características físicas, econômicas e sociais, sendo uma educação emancipatória, com viés de equidade social, promovendo uma formação humana e crítica.

O debate sobre a dualidade no ensino sempre foi um dilema na educação (FRIGOTO, CIVATTA E RAMOS, 2005), de um lado há a defesa da formação profissional integrada ao Ensino Médio em todos os seus aspectos científicos, tecnológicos e humanísticos, do outro lado existem os entusiastas da diminuição da participação do Estado na educação, delegando à iniciativa privada a promoção e atuação em todos os níveis da educação no país.

Dentro da premissa de uma formação integrada aos pilares de desenvolvimento intelectual e humano do sujeito, Frigoto, Ciavatta e Ramos (2005), citando o texto do projeto de lei de autoria do deputado federal Otávio Elísio, primeira proposta para a LDB de 1991, destacam:

A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo (FRIGOTO, CIVATTA E RAMOS, p. 25).

Segundo Saviani (1989, p. 140), a politécnica relaciona-se com o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”. O autor afirma que a escola tem o papel de ofertar conhecimentos tecnológicos e científicos, além da compreensão dos processos ligados aos modos de produção através das atividades práticas politécnicas de acordo com cada época.

No que tange à relação Ensino Médio e Educação Profissional, a LDB aprovada em 1996, ainda deixa muito a desejar, mesmo tendo representado um verdadeiro avanço para a educação em vários aspectos no Brasil. Na educação profissional, foram aprovados aspectos pouco representativos. No Artigo 37, terceiro parágrafo, consta: “A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional, na forma do regulamento” (BRASIL, 1996). De toda forma, foi um avanço para a EJA, por considerar a Educação de Jovens e Adultos como modalidade na Educação Básica (FLORES; MELO, 2015).

A formação integral e politécnica foi mencionada superficialmente, sendo alvo da mobilização social e de estudiosos da área, para que se efetivasse o direito dos jovens e adultos de terem acesso à educação profissional e assim uma formação completa, formação essa que corrobora com a fala de Saviani (1989, p. 17), “o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho”.

Segundo a LBD de 1996, com o Parecer 11/2000, do Professor Jamil Cury, a EJA tem uma função reparadora, devido a uma dívida histórica que o país tem com esse público; uma função equalizadora, pois tem a obrigação de permitir que jovens e adultos tenham o direito a uma escola de qualidade; e uma função qualificadora, pois jovens e adultos têm o direito de continuarem aprendendo ao longo da vida. Depois de uma trajetória de lutas e experiências, travadas principalmente pelos movimentos sociais, no ano de 2005 durante o governo Lula, foi criado o PROEJA.

De acordo com Azevedo e Tavares (2015), o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE de 2000 promoveu a inclusão da EJA no plano de educação profissional do país, resultando na implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Com vistas a uma política de inclusão, onde a escola é um mecanismo de fundamental importância, para o desenvolvimento social relacionado ao exercício do trabalho de acordo com as especificidades de cada um.

Azevedo e Tavares (2015), ainda ratificam que O PROEJA além de ter um cunho inclusivo e emancipatório, também promove o direito à educação básica, mas tendo o trabalho como princípio

ativo, por conta da oferta do ensino médio vinculado ao EJA e à formação profissional.

Moura (2010) sinaliza o desafio proveniente da integração de três esferas da educação (educação de jovens e adultos, ensino médio e a formação profissional técnica) para alcançar o objetivo das melhorias sociais inerentes ao mundo do trabalho, além dos benefícios reais de cunho político e cultural do aluno do programa, sem o delimitante social já tão observado no passado.

Depois de superados os empasses, ao longo de anos a EJA, finalmente, além de ser reconhecida como um direito à educação de quem não teve condições de concluir a educação escolar, ainda, passa a ser estruturada na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Relacionada à inclusão no PROEJA, Flores e Melo (2015), afirmam:

Nesta perspectiva, a política do PROEJA foi criada para incluir os adultos que foram previamente excluídos do processo de escolarização formal em idade apropriada, exclusão essa fruto de uma contradição que, na maioria dos casos, é externa ao fenômeno educativo, oriunda de uma exclusão inerente ao processo de produção capitalista. Todavia, ao ser incorporada pela política pública do PROEJA, a exclusão passa a fazer parte do fenômeno educacional, isto é, existe uma unidade entre inclusão/exclusão, ao passo que a política inclusiva tem como objetivo combater sua condição de existência: a exclusão (FLORES E MELO, 20015).

Como toda política pública, faz-se necessário o acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações viúnculas ao programa, com a finalidade de identificar possíveis falhas ou o real alcance dos objetivos propostos para a formação do aluno. Caso o PROEJA não cumpra os seus objetivos de inclusão e formação profissional e humana, isso pode acarretar na geração de uma exclusão ainda pior para os sujeitos que dele dependem, posto que o indivíduo agora passa a ser excluído de uma política voltada totalmente para ele, com o propósito que vai além da inserção no mercado de trabalho, mas promover também a sua inclusão social através do acesso à educação, como ratifica, Saviani (1989):

[...] a Educação diz respeito ao homem, o papel da Educação é a formação do homem (...). Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho, isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através do trabalho o homem vai produzindo as condições de sua existência, e vai transformando a natureza e criando, portanto, a cultura, criando um mundo humano. (SAVIANI, 1989, p. 08).

Surgindo como uma possibilidade de educação integral, no intuito de ofertar além da formação para o trabalho, a reflexão voltada para uma participação social, crítica, ética e consciente, o PROEJA tem uma função ainda mais relevante para a sociedade, não apenas a formação de um contingente de trabalhadores, mas também a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, detentora e conhecedora dos seus direitos e deveres.

Ramos et al (2005) defende que é preciso superar o ser humano historicamente incompleto pela divisão social do trabalho, entre a função executar e a função do pensar, gerenciar e planejar. Trata-se de ir além da formação para o trabalho, reduzida ao seu aspecto do trabalho pelo trabalho, em busca apenas da remuneração. O conhecimento de mundo, a reflexão do real papel no meio ao qual está inserido, gerando o entendimento das relações sociais, fazem com que a educação assuma o seu cunho emancipatório, à medida que dá condições para que o indivíduo tenha uma formação completa para a leitura de mundo e o do seu lugar no mundo. Dentro desta perspectiva, Paulo Freire, como já foi mencionado no texto, tem total relevância para os meandros que a EJA/PROEJA têm como objetivo. Com a criação do Método Paulo Freire na década de 60, o processo de ensino-aprendizagem dentro desta modalidade de ensino, ganha características e aspectos de uma formação crítico-social.

4 O MÉTODO PAULO FREIRE

Nascido e vivendo no sertão do Nordeste, onde presenciou desde cedo, os problemas ligados a pobreza e a fome, formou-se em Direito, mas abriu mão da carreira para dedicar-se à educação.

Em um momento de grandes mudanças no cenário político, com grande efervescência democrática, Freire iniciou uma experiência na educação de jovens e adultos, marcando uma ruptura na história na educação no Brasil indo além das fronteiras nacionais (ALMEIDA; FONTENELE; FREITAS, 2021).

Freire durante a sua jornada de luta, sempre tinha como objetivo o fim da opressão e da desigualdade social, desenvolvendo uma proposta de educação popular e libertadora que era pautada no respeito ao educando, valorizando a sua bagagem histórica, os seus saberes e vivências, procurando criar no indivíduo uma consciência crítica da realidade onde ele estava inserido, com o intuito de promover o protagonismo e o entendimento do aluno como sujeito histórico, com o poder e o dever de transformar a realidade, que era contextualizada à exclusão social, o analfabetismo e a massificação, prevalecendo os interesses das elites sociais e econômicas (MACIEL, 2017). Com base no diálogo, aspecto fundamental para a educação, Freire ressalta que “o diálogo é o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens, por isso é uma exigência existencial é ele o encontro da reflexão e ação dos sujeitos do mundo e encarregados de sua transformação”. (FREIRE, 2016, p. 109). Esta entre outras afirmativas de Freire, configura a perspectiva da obra de Freire voltada para a uma educação emancipadora e significativa, o que resultou no que conhecemos hoje como Método Paulo Freire.

O Método Freire, configura-se na forma de aprender a ler o mundo, as palavras e a realidade, permeada pela troca e construção de saberes, que vai além do que um método se propõe ou uma fórmula de ensino, de uma mera transmissão de conhecimento feita de um sujeito para outro, como destaca-se nas palavras de Brandão (1981),

Um dos pressupostos do método é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá pra pensar sem susto –, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto- educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre

aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum. “Não há educadores puros”, pensou Paulo Freire. “Nem educandos.” De um lado e do outro do trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores- educandos e educandoseducadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende (BRANDÃO, 1981, p.10-11).

O Método Paulo Freire surgiu com um trabalho realizado por Freire e o Movimento Cultura Popular do Recife (MCP) na década de 60, em uma periferia de Recife. 5 educandos, participaram inicialmente do experimento, depois o projeto teve maior amplitude na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, onde foram educadas 300 pessoas em 45 dias (GADOTTI, 1985).

O que ocorreu na cidade de Angicos, não foi a primeira experiência de aplicação do método, mas foi a experiência com maior notoriedade, pois tratava-se da cidade natal do presidente da república, João Goulart. O objetivo era alfabetizar trabalhadores rurais em um intervalo de 40 horas. O trabalho inicial dos professores se dava, captando expressões linguísticas próprias daquele povo, dos trabalhadores e trabalhadoras, para partir deste conhecimento em busca da alfabetização daquele grupo (ALMEIDA; FONTENELE; FREITAS, 2021).

O conhecimento trazido pelo educando é um dos pontos principais do método, o professor deve fazer a mediação desses conhecimentos prévios, mostrando ao educando que ele tem saberes acumulados por conta das suas vivências e experiências de mundo, situação contrária ao que corresponde a Educação Bancária, cujo o modelo educacional era duramente criticado por Freire, que tem como premissa depositar conteúdos, conhecimentos, saberes nos alunos (COUTO, 1999).

A Educação Libertadora, proposta por Freire através de seu método, propõe que os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, percebam que a educação é o meio de transformação da sociedade, a possibilidade de reflexão e desenvolvimento crítico, favorecendo o protagonismo e a autonomia do aluno no meio ao qual está inserido.

O Método de Freire é organizado em princípios, o primeiro deles é a politicidade do ato educativo, pois para Freire não existe

educação neutra, qualquer ação educativa tende a um objetivo. O professor desperta a importância política do ato de educar, quando coloca nele a possibilidade de mudança da realidade social, quando o aluno mediado pela sociedade e pelo o educador, perceber-se como um sujeito de libertação e transformação, tornando a educação um ato político, enquanto outros métodos e procedimentos de ensino, tendem a colocá-los na condição de obediência e sujeição as ordens e leis estabelecidas pelas elites econômicas (BRANDÃO, 1981).

O diálogo é outro princípio do Método criado por Freire. O diálogo é um fator preponderante na mediação entre o educando e o educador, do educador e o educando, e o objeto de conhecimento na relação entre a cultura e a natureza. Para Freire a ação dialógica é antes de tudo uma atitude de humildade, fé nos homens, no seu poder de fazer e refazer e no amor (FREIRE, 2016). Sobre o princípio do diálogo, Couto (1999), salienta que,

A atitude dialógica deve perpassar o tripé: educador-educando-objeto de conhecimento. Partindo da realidade do educando o diálogo deve iniciar-se antes mesmo do ato educativo, no processo de captação de pesquisa e organização do universo vocabular do educando de sua realidade e de seu povo. Para que ao partir para a “roda de conversa” círculo de cultura o professor possa a partir do diálogo organizar os conteúdos do conhecimento, a partir das palavras geradoras despertar no educando a sua importância e o conhecimento que este julgava não ter. O segundo ponto de diálogo está entre a relação natureza e cultura o educando deve saber distinguir aquilo que é natural que está pré determinado daquilo que é cultural, implantado e criado pelo próprio homem, percebendo que a realidade as vezes que julga como algo acabado, imutável e já pré-determinada é criação dos próprios homens e que pode sim ser transformada pelos próprios sujeitos que nela vivem, como por exemplo a condição de oprimidos, o educando a partir do diálogo deve compreender que não é natural, mas cultural fruto de relações sociais estabelecidas por forças econômicas, políticas e sociais e que pode ser transformado, modificado de acordo com a sua própria vontade (COUTO, 1999. p. 79).

Para Freire (2011), a Educação de Jovens e Adultos vai em direção da educação popular, diante das exigências que a realidade começa à exigir da competência científica dos educadores e educadoras. Segue afirmando que devemos conhecer e entender o que ocorre no cotidiano do meio popular, para que possamos pensar e promover ações além de procedimentos didáticos, trabalhar conteúdos que façam sentido, ou seja, que partam da realidade dos educandos.

O sucesso de um programa de Educação de Jovens e Adultos torna-se mais fácil quando o educador é do próprio meio, é preciso que o educador (GADOTTI, 2011), mesmo não sendo do meio social no qual o aluno está inserido, torna-se indispensável seguir o que Freire nos aconselhava, não deixar escapar aos olhos o que acontece na realidade dos educandos. Em seu legado, Freire nos leva a refletir sobre a nossa prática enquanto professores, nos instigando a sermos indivíduos críticos e comprometidos com uma educação de qualidade, quando este afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, P. 1996, p. 12).

5 OS TEMAS TRANSVERSAIS NA EJA

A relação do binômio ensino X aprendizagem, pode ser caracterizada de formas distintas, ao delimitar qual é o papel do aluno e qual é o papel do professor, com a visão de que o professor é aquele que transmite e o aluno é o receptor do conhecimento. Parece simples o entendimento desta dinâmica e parece que a sua funcionalidade é única e sem grandes extensões, mas no que evidencia as particularidades que são apresentadas pelo público da EJA, especificamente no PROEJA, esta relação pode desenvolver implicações e desafios que irão resultar na necessidade de uma nova postura na sala de aula.

Freire (1978), salienta que a educação de jovens e adultos não deve ser apenas técnicas mecânicas de ler e escrever. A formação de professores para essa modalidade de ensino deve ir além das formações continuadas, treinamentos e cursos de capacitação, que os torne apenas mais um técnico em aprendizagem, também se faz necessário ir além das teorias, mas se ter conhecimento de uma

metodologia voltada para uma educação diferenciada, relevante para as especificidades do universo da educação de jovens e adultos. Dentro das relações que se estabelecem no papel do professor nos aspectos do ensino na EJA, Oliveira (2017), destaca que,

O ato de ensinar é visto que uma arte, no qual o desejo de aprender parte de cada, ele é a demonstração de interesse e vontade de desenvolver e de enriquecer o conhecimento. Contudo, para chegar a essa compreensão da essencialidade da educação para a formação de um cidadão, faz se necessário que aquele que ensina faça do processo um momento onde a participação e o envolvimento de todos seja fundamental, o professor deve tornar o momento de ensinar uma prática agradável e dinâmica, principalmente quando focamos no aluno da EJA. Pois, esse aluno hoje conduz a sua rotina de vida com os ensinamentos adquiridos pelo tempo vivido, sem a cultura do que é práxis adotada em escolas. Assim, ao buscarem a EJA, eles querem adquirir, aprimorar ou complementar o seu saber, em um processo de conquista da oportunidade de crescimento pessoal e/ou profissional, a fim de melhorar a sua condição de vida e de sua família (OLIVEIRA, 2008. p. 33).

Roldão (2009) sinaliza que o professor precisa criar estratégias de como poderá desenvolver a aprendizagem do alunado, partindo da resolução de problemas, articulando debates, norteados para facilitar uma aprendizagem significativa, além de criar mecanismos de avaliação que sejam apropriados para o público em questão, por meio de planejamentos e metodologias atrativas e motivacionais.

Além disso, é fundamental a desconstrução do pensamento que a aprendizagem está relacionada exclusivamente ao contexto da educação formal, pois essa é uma visão que limita a complexidade do aprender, que pode ocorrer em diferentes situações, espaços e períodos na vida do indivíduo. Portanto, não está apenas relacionada aos conhecimentos científicos. Outro erro praticado comumente é associar a aprendizagem apenas ao uso da memória, sendo que vai muito mais além do resgate de algo armazenado na memória de longo prazo (CAMPOS, 2011), compactuando com o perfil da EJA, logo no que diz respeito também ao PROEJA que

aborda a formação profissional e técnica, voltada para a prática e a formação cidadã.

Os Temas Contemporâneos Transversais no contexto educacional, são aquelas temáticas que não estão inseridas a nenhuma área do conhecimento específica, mas que atravessam todas elas como se delas fizessem parte, exigindo dos docentes abordá-los em seus componentes curriculares, por meio de debates, uso de materiais audiovisuais, textos complementares que não são elencadas nos livros didáticos e nos currículos.

Relacionados ao conteúdo, são os temas que atendem às necessidades da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente experimentados pela sociedade, pelas comunidades mais carentes, pelas famílias, pelos estudantes e educadores diariamente e que influenciam e são influenciados pelo processo educacional. Assim, os Temas Contemporâneos Transversais vêm como uma ferramenta para contribuir com um dos objetivos da escola: a social. Saviani (2002), evidencia claramente uma concepção de educação como uma importante ferramenta de transformação da prática social. O autor, em uma abordagem histórico-crítica, faz uma reflexão sobre a função social da escola ao ratificar que a “educação é vista como uma atividade mediadora no seio da prática social global. Com isso, a escola passa a ser vista como um lugar de encontro de educandos e educadores (agentes sociais) comprometidos com o diálogo, com a reflexão, com a prática e com o mundo.”

Alicerçada em temas de conhecimento e interesse dos educandos, a prática docente é facilitada pela dialogo e o debate, incentiva a reflexão e a criticidade favorecendo o processo de compreensão da realidade, proporcionando, então, a formação integral dos educandos. De acordo com as suas vivências, são capazes de desenvolver uma análise crítica libertadora de toda uma trajetória marcada por situações de falta de oportunidades, para alcançarem seus objetivos, como foi levantado e desenvolvido por Paulo Freire no seu método de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes da EJA necessitam de metodologias diferenciadas, recursos adequados para o desenvolvimento de sua

aprendizagem, haja vista que são educandos que já possuem diversas experiências e seu aprendizado precisa estar articulado com suas vivências e saberes. Os professores têm de buscar estratégias para melhorar o processo de ensino, identificando as necessidades de cada turma atendida para que os alunos possam passar por um processo de reconstrução identitária enquanto sujeitos protagonistas críticos e sociais. Considera-se que os ensinamentos desenvolvidos por Freire, levam os alunos à criticidade e a reflexão social, promovendo assim, uma quebra de paradigmas sociais e a transformação da realidade na qual o sujeito está inserido. Os Temas Contemporâneos Transversais se forem adotados com uma abordagem coerente com seus princípios, ao se abrirem para diversos debates e reflexões, podem coadjuvar para uma educação e uma formação significativa, educar para o mundo, o de formar cidadãos, seres humanos generosos, justos, conscientes de que seu papel é de contribuir para uma sociedade com mais equidade, relacionando essa prática ao que foi proposto por Freire. O ensino corroborando com a realidade do alunado da EJA/PROEJA, se torna mais atraente, mais interessante, e apresentará mais sentido para os alunos se também forem abordados os Temas Contemporâneos Transversais, uma vez que a organização e finalidade destes temas são de cunho formativo, reflexivo e emancipador para o aluno.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. R. O. de; FONTENELE, I. S.; FREITAS, A. C. S. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1-11, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6151>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

AZEVEDO, M. A. A.; TAVARES, M. B. N. Educação de jovens e adultos e educação profissional no Brasil: caminhos e descaminhos no contexto da diversidade. **HOLOS**, Ano 31, v. 4, 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3182/1130>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica

de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. PROEJA. Documento Base, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRANDÃO, C. R. O que é Método Paulo Freire. 18ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1981.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. Psicologia da Aprendizagem. Petrópolis, Vozes, 3ª ed., 2011.

COSTA, A. L. J. As escolas noturnas do município da corte: estado imperial, sociedade civil e educação do povo (1870-1889). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 53-68, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a04v32n114.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

COUTO, S. S. F. Método Paulo Freire: Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação. Dissertação (Mestrado em educação- Filosofia da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1999. Disponível em: <<https://repositorio.usp.br/item/001088372>>. Acesso em: 19 dez. 2021.

FLORES, T. M. D.; MELO, F. S. de. LDB, EJA E PROEJA: Tensões, limites e avanços. 8º Encontro internacional de Formação de Professores e 9º Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 8, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/enfope/article/view/1482>>. Acesso em: 24 jun. 2021.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. 1921 - F934c Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-47.

GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: _____; Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 29-40. (Coleção Escola Cidadã, v. 5).

GADOTTI, M. **É possível aplicar o método Paulo Freire hoje?** In: Educação e compromisso. Campinas, Papirus. 1985.

MACIEL, J. J. O método Paulo Freire: origens históricas, influências teóricas e aspectos metodológicos. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25509_13013.pdf>. Acesso em 19 dez. 2021. MOURA, D. H. **A implantação do PROEJA no CEFET-RN: avanços e retrocessos.** Natal: Mimeo, 2010.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. HOLOS, v. 2, ano 23, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

OLIVEIRA JUNIOR, W. **A formação do professor para a educação profissional de nível médio: Tensões e (in)tenções.** 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos – SP, 2008. Disponível em: <<http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/127/1/Walde%20mar%20de%20Oliveira%20J%20unior.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

RAMOS, M. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado.** In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.

ROLDÃO, M. C. Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.007](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.007)

LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUAIS AS ESPECIFICIDADES?

Sulanita Bandeira da Cruz Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, sulanita.santos@ufpe.br

Andréa Tereza Brito Ferreira

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, andrea-tbrito@gmail.com

RESUMO

O livro didático é considerado ainda hoje como o principal recurso no cenário da educação brasileira, conforme apontam diversas pesquisas já realizadas. Neste sentido, nosso objetivo é refletirmos sobre os livros didáticos destinados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) do segundo segmento, levando em conta as especificidades dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino. Dessa forma, selecionamos três pesquisas, que analisaram os livros didáticos destinados a essa modalidade de ensino antes da implementação do Programa Nacional do Livro Didático da EJA (PNLD EJA 2011), e uma pesquisa realizada pós implementação do referido programa. A abordagem metodológica que orientou a pesquisa, em função da própria natureza do objeto e da escolha teórica, é de natureza qualitativa. Assim sendo, realizamos uma análise qualitativa dos dados, tendo como referência os objetivos que orientaram as etapas de coleta de dados, que estão pautados na pesquisa bibliográfica realizada. Os resultados apontaram para a incipiência de pesquisas com o foco nos livros didáticos (LDs) destinados ao segmento de ensino em questão e que os títulos produzidos pelo mercado editorial, antes do PNLD EJA, compreendiam

um número reduzido. Além disso, algumas coleções apresentavam, em sua configuração, uma junção de volumes que correspondiam às coleções destinadas ao ensino regular, que é caracterizado pela seriação tradicional. E no que tange à análise dos LDs aprovados pelo referido programa, foi possível perceber uma preocupação em atender, entre os vários critérios de avaliação estabelecidos por ele, e já postulados pelos documentos oficiais, às singularidades dos sujeitos da EJA. Isto nos aponta, então, para relevância e importância da continuidade do programa já mencionado.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Livros Didáticos, Programa Nacional do Livro Didático da EJA.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Se voltarmos nosso olhar para a história da educação brasileira ao longo do tempo, perceberemos que, no tocante à educação de jovens e adultos, este “é um campo de práticas e reflexão que transborda os limites da escolarização em sentido estrito”, de acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.58). Isto significa dizer, ainda conforme esses autores, que quando se adotam concepções sob uma perspectiva mais restritiva do fenômeno educativo, o espaço relegado à educação de jovens e adultos pode ser entendido como sendo marginal ou secundário, sem grande interesse sob o ponto de vista da formulação política e pedagógica. E, também, de acordo com eles, se se observa o fenômeno educativo de forma mais ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é vista sob outro enfoque: “como parte integrante da história da educação em nosso país (idem, p.58-60)”.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo trazer algumas reflexões em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como foco os livros didáticos (doravante LDs) a eles destinados, tendo em vista que os mesmos são “ainda hoje, a principal ferramenta de professores e alunos, e ainda é o principal referencial educativo” (BITTENCOURT, *apud* TORKARNIA 2013) dentro do cenário da educação brasileira. Sendo assim, ao encaminharmos nossas reflexões em torno dos LDs, iremos fazê-las levando em conta as especificidades do público de EJA do segundo segmento que é composto por “homens e mulheres maiores de 15 anos sujeitos de toda uma diversidade étnica-religiosa-sexual-política brasileira e sujeitos a toda desigualdade social existente no país” (FARIAS; FURLANETTI, 2011, p.4).

Nesse sentido, buscaremos responder ao seguinte questionamento: de que forma se configuram os LDS da EJA em relação às especificidades dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino? Para isso, selecionamos três pesquisas que analisaram os LDs direcionados ao segundo segmento da EJA antes da

implementação do Programa Nacional do Livro Didático da EJA (PNLD EJA 2011) e uma¹ pós a implementação do referido programa.

A abordagem metodológica que orientou a pesquisa, em função da própria natureza do objeto e da escolha teórica, é de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim sendo, realizamos uma análise qualitativa dos dados, tendo como referência os objetivos que orientaram as etapas de coleta de dados, que estão pautados na pesquisa bibliográfica realizada.

Diante do exposto, é sobre essas especificidades dos sujeitos que integram esse segmento de ensino que iremos nos debruçar inicialmente neste artigo. Em seguida, traremos as reflexões sobre os LDs da EJA, tomando como base o que nos revelaram as pesquisas apresentadas em torno desse tema.

1. AS ESPECIFICIDADES DOS SUJEITOS DA EJA

Quando nos reportamos à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é notório o fato de que são muitos os marcos históricos que a marcaram². Contudo, não é nosso objetivo nos determos neles, mas resgatar apenas alguns dados que julgamos serem pertinentes, considerando o nosso objetivo aqui já posto. Sendo assim, entendemos ser relevante chamar a atenção para as especificidades dos alunos/sujeitos que compõem o segmento de EJA. Assim sendo,

Pensar sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade. A diversidade se constitui das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de portugueses e

1 Os LDs destinados à Educação de Jovens e Adultos do segundo segmento, e oriundos do PNLD EJA 211, eram incipientes na época da pesquisa aqui empreendida.

2 Podemos citar, por exemplo, as várias campanhas de alfabetização de jovens e adultos, entre elas, a CEAA (primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos) lançada em 1947, conforme Fávero (2004, p.14). E ainda chamar a atenção para as políticas públicas voltadas para a educação de pessoas adultas, tendo por base a Constituição de 1988 e a LDBEN/1996, em cujo inciso VII do Artigo 4º da LDBEN/96 está disposto: a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

de outros europeus, de asiáticos, entre outros. A diversidade que constitui sociedade brasileira abrange jeitos de ser, viver, pensar – que se enfrentam. Entre tensões, entre modos distintos de construir identidades sociais e étnico-raciais e cidadania, os sujeitos da diversidade tentam dialogar entre si, ou pelo menos buscam negociar, a partir de suas diferenças, propostas políticas. (BRASIL, 2008, p.1).

Nessa diversidade de que fala a citação acima, encontram-se sujeitos marcados por histórias muitas vezes em comum, no sentido de que são caracterizados, de um modo geral, por trazerem um histórico escolar pautado pelo fracasso; jovens e adultos marcados pela pobreza, pelo subemprego, pela vulnerabilidade, como revelam Brasil (2002), Arroyo, (2005, 2007) Di Pierro (2005). Desse modo, quando nos referimos à Educação de Jovens e Adultos, considerando essa diversidade e essa marca que lhe caracteriza, compreendemos que educar jovens e adultos “não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica em lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais” (PAIVA, 2004, p.41).

Assim sendo, é importante destacar, inicialmente, que tantos os jovens quanto os adultos veem no retorno aos estudos a oportunidade de poderem se inserir, ou de galgar melhores posições, no mercado de trabalho. E isto ocorre tendo em vista que, na maioria dos casos, um determinado nível de escolarização é um pré-requisito para o exercício da atividade pleiteada, ou seja, é condição número um, sem a qual não se pode sequer participar de um processo seletivo. Mas a motivação para o retorno aos estudos não se resume a essa perspectiva, há também outras razões que motivam esses jovens e adultos a retomarem os estudos:

[...] a vontade de dominar os saberes escolares, na expectativa de que esse domínio permita a ascensão social, seja pela aprovação num concurso público [...] seja pela vontade de alcançar e cursar um ensino superior [...]; e, também, a busca do reconhecimento social e da afirmação da autoestima” (BRASIL, 2002, p.93).

E no caso das pessoas mais idosas, pode-se dizer, ainda, que

[...] trata-se do desejo de poder transitar pelos espaços públicos e de realizar tarefas que suponham domínio da leitura e da escrita ou de conhecimentos específicos sem precisar pedir o apoio a outra pessoa, isto é, sem precisar explicitar uma incapacidade, constantemente estigmatizada (negativamente reforçada) pelos padrões sociais (BRASIL, 2002, p.94).

Andrade (2004) ressalta que estes jovens, para além da marca da pobreza que os caracteriza, também trazem as marcas das trajetórias escolares mal sucedidas por motivos dos mais diversos, além de revelarem uma condição assinalada pelas desigualdades sociais. Na concepção do referido autor: “na escola de EJA estão os jovens reais, os jovens os quais o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação” (ANDRADE, 2004, p.45). Mas estes jovens também são mais ligados ao mundo urbano, ou seja, estão envolvidos “em atividades de trabalhos e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana” (OLIVEIRA, 1999, p.62).

Essas peculiaridades que caracterizam os jovens e os adultos exigem que se faça também uma reflexão no que diz respeito às suas especificidades como sujeitos do processo de aprendizagem. Isto implica a adoção de programas, currículos e métodos de ensino voltados para este público, considerando que há ainda escolas que “reproduzem, tanto nos cursos regulares noturnos, quanto nos supletivos, as mesmas práticas e as mesmas normas usadas com crianças” (FÁVERO, 2004, p.27). Nesta perspectiva, é urgente que a escola, que atende a essa modalidade de ensino, conheça e considere as singularidades desses sujeitos, de forma a não se configurar como mera adaptação de uma escola de crianças, nem um suprimento de algo que esses sujeitos não obtiveram anteriormente (BRASIL, 2002).

Considerando, então, as questões aqui colocadas acerca da diversidade que compreende os sujeitos da EJA, quando nos reportamos aos LDs como um dos recursos essenciais no processo de escolarização do jovem e do adulto, entendemos que estes livros devam estar configurados de modo que possam “contribuir para a sua formação intelectual, estimulando seu pensamento,

seu raciocínio, para que possam transferir aprendizagens de uma situação a outra, abstraindo propriedades, fazendo generalizações, usando conhecimentos em novos contextos (BRASIL, 2002, p.89). Sendo assim, nos reportaremos às análises de livros didáticos empreendidas por alguns estudiosos, tomando como referência as singularidades dos sujeitos da EJA aqui esboçadas.

2. OS LIVROS DIDÁTICOS DESTINADOS A EJA: PONTUANDO ALGUMAS PESQUISAS

Conforme já salientamos, o livro didático tem se destacado como um recurso imprescindível no contexto da educação no Brasil. Sendo assim,

[...] o livro didático desempenha hoje, na escola, uma função proeminente, seja na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao encaminhamento das atividades de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou complementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos. (VAL; MARCUSCHI, 2005, p.8).

Em face do que nos colocam esses autores, vale salientar que, em função dessa relevância, houve um aumento considerável de pesquisas sobre o LD. Neste sentido, Munakata (2012) nos chama a atenção para o fato de que centros, núcleos e projetos de pesquisa sobre LD terem se constituído nos programas de pós-graduação das diferentes áreas (história, educação, letras, matemática. etc.), resultando daí um acréscimo de, aproximadamente, 800 trabalhos sobre o LD produzidos de 2001 a 2011.³ Esse acentuado interesse pelos pesquisadores parece ser, de certa forma, em função da existência de um programa que o avalia: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), posto que “foram as mudanças e os novos procedimentos adotados pelo Ministério da Educação, a partir de meados

3 “[...] a multiplicação dos eventos, periódicos acadêmicos e projetos que focalizam o livro didático tornou ainda mais difícil registrar a totalidade das ocorrências, o que significa que certamente se produziu no período um número bem maior que 800 trabalhos”, de acordo com Munakata (2012, p.181).

da década de 90, no PNLD, que vieram dar novo alento e incrementar as pesquisas sobre o livro didático no Brasil” (BATISTA; ROJO, 2005, p.25). Assim sendo, ao estabelecerem os critérios sobre os quais os livros deveriam ser avaliados, o PNLD, conseqüentemente, colaborou para que ocorresse uma mudança significativa na qualidade dos LDs, assim como fez com que alguns títulos novos fossem lançados e, outros, retirados do mercado editorial.

No entanto, quando nos reportamos aos livros didáticos destinados à Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente àqueles destinados ao segundo segmento⁴, observaremos que as pesquisas são incipientes, talvez devido à ausência de um programa que os avaliasse, fato que só viera a se concretizar em 2011, com a criação do PNDL EJA. Mas a justificativa também pode residir na escassez de livros didáticos voltados para o segmento de ensino mencionado. Pesquisas empreendidas por Takeuchi (2005) Melo (2010) e Santos (2009, 2014), as quais passaremos a nos reportar, nos fornecem dados sobre a configuração dos LDs produzidos para a EJA, no tocante ao segmento de ensino em questão, evidenciando fatos importantes no que tange a sua produção antes e depois da implementação do PNLD EJA.

Sendo assim, Takeuchi (2005), em sua dissertação de Mestrado, ao empreender seus estudos sobre a materialidade⁵ dos LDs da

4 Faz-se imprescindível destacar que reconhecemos a existência de trabalhos desenvolvidos por Fávero (2007) em que faz um balanço da produção didática destinada à EJA nos anos 90. Este trabalho é, de certa forma, a continuidade de seu trabalho anterior, em que também faz um balanço da produção didática dos anos 80. Contudo, vale salientar que estes estudos dizem respeito aos materiais didáticos voltados para os movimentos sociais vinculados à educação popular, como, por exemplo, o material didático elaborado para os programas Integrar e Integração. É, portanto, um recorte para o qual não nos debruçamos em função do objeto de estudo que elegemos: o objeto livro didático como o compreendemos hoje. Interessa-nos, sobretudo, portanto, o LD produzido pelo mercado editorial destinado a EJA e, em especial, aos que são destinados ao segmento que é o foco de nosso estudo.

Vale salientar que o livro didático, tal como o conhecemos hoje, surgiu na década de 60 e 70, segundo Batista (1999). Neste sentido, quando nos reportamos à ausência ou escassez de material didático para EJA, estamos nos referindo à configuração do LD pela qual o referido autor chama a atenção, principalmente aos livros destinados ao segundo segmento.

5 Por materialidade, a autora compreende como sendo os aspectos que vão além do conteúdo simbólico, mas que lhe serve de suporte, ou seja, os aspectos referentes ao tempo de edição, aos profissionais da edição, ao autor e a divulgação.

EJA, percebeu a carência da existência desses livros, embora tenha identificado a presença de alguns títulos no mercado editorial, além de investigar as razões dessa limitação. Neste sentido, a referida pesquisadora constatou que, no ranking das editoras avaliadas como sendo de grande porte, em função do volume de produção didática produzida para o mercado brasileiro, com participação no PNLD, apenas duas se destacaram como produtoras de livros didáticos dedicados à EJA: a Ática e a FTD. A autora enfatiza, ainda, que não existe uma produção ampla e contínua desses livros por parte dessas editoras. Na FTD, por exemplo, a produção dos livros didáticos da EJA só se efetiva, ou seja, só é impressa, mediante encomenda das prefeituras ou secretarias de ensino.

Contudo, a referida autora não nega a existência de outros títulos de outras editoras⁶ de porte menor que as citadas, envolvidas na produção de LDs destinados ao segmento de ensino em estudo, mas frisa que, diferentemente do que ocorre com o público infantil, fundamental e médio, os livros dedicados à EJA resultam, em sua maioria, de iniciativas dispersas em entidades não governamentais, grupo de professores, sindicatos, escolas particulares, casas publicadoras de difusão local. É provável que isso se explique por razões de mercado. “A EJA não forma um mercado consumidor de livros didáticos, pois o seu público escolar é constituído, em sua ampla maioria, por alunos que não possuem poder aquisitivo para adquirir livros didáticos, de acordo com o preço exigido pelo mercado editorial” (MELLO, 2010, p.26).

E ainda, segundo o referido autor, ao se debruçar na análise de materiais didáticos direcionados à EJA, destaca: “Na realidade, a escassez geral de recursos didáticos, de qualquer natureza para

6 “Algumas editoras são oriundas de colégios ou grupos educacionais que passaram a produzir material próprio para uso em suas unidades, e que, posteriormente, passaram a investir neles como um produto, chamado “sistema didático”. Um exemplo disso é o Curso – Colégio – Supletivo Unificado, de Curitiba/PN, que desenvolveu em sua estrutura organizacional um setor gráfico para a produção de seu próprio material didático, a Unificado Artes Gráficas e Editora” (MELLO, 2010, p.105). O referido autor ainda destaca a existência de editoras de médio e menor porte espalhadas pelas regiões do país, mas confirma que, semelhante à pesquisa efetuada por Takeuchi (2005), a maioria delas se situa no sul do país, como por exemplo as que são encontradas na capital paulista: Global, Didática Paulista, Escala Educacional, DCL, e a Netbil, localizada no interior de São Paulo, as quais produzem LDs destinados a EJA.

a EJA tem sido considerada uma marca constante da história educacional, denunciada permanentemente pelos estudiosos e pelos movimentos sociais” (MELLO, 2010, p.22). Mas a despeito dessa realidade, o citado autor faz menção do Acervo EJA⁷, que, segundo ele, se compõe de diversas publicações, documentos, relatos de experiências, e materiais, relatórios, anais, resumos, de encontros, folders, fotos, DVD's, CD's, periódicos, livros. Enfim, uma série de material que fora doado por entidades diversas, como por exemplo, instituições de ensino superior, secretarias municipais e estaduais, ONGs e etc., que fora produzido entre 1997 e 2007, e faz com que tenhamos um panorama, ainda que geral, do que circulou nesse período. Ainda conforme o autor referido:

Esses materiais nos dão uma ideia dos recursos didáticos utilizados nas redes de ensino municipais, das múltiplas parcerias que se tecem entre instituições para sua elaboração, e da diversidade de sujeitos que se envolvem na produção de propostas e ferramentas para a sua implantação em projetos ou programas. (MELLO, 2010, p.99)

Conquanto o Acervo EJA se caracterize pela diversidade de material didático, cuja autoria também se apresenta bastante variada, indo de sujeitos coletivos, individuais a editoras, Mello (2010) ressalta que são os LDs que se destacam por constituírem a maior parte do acervo. É, então, sobre esses livros que ele se debruça para analisá-los, chamando a atenção para alguns aspectos, que julgamos pertinente destacar.

Assim sendo, com relação aos LDs destinados ao segundo segmento, foi possível verificar que a sua composição leva em consideração uma estruturação de EJA em termos de correspondência ao sistema seriado de ensino, mesmo que a sua organização seja anunciada como sendo por fases, etapas ou ciclos⁸. Na prática, ou

7 De acordo com pesquisa realizada por Mello (2010), o Acervo EJA pertence ao do Departamento de Educação de Jovens e Adultos - DEJA, atual Diretoria de Políticas e Educação de Jovens e Adultos - DPEJA, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, do Ministério da Educação - MEC.

8 Essa diversidade de nomenclaturas atribuídas ao formato de organização das coleções talvez seja uma consequência da autonomia dada pela LDB 9.394/96 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA no momento em que facultou a cada sistema de ensino

seja, em termos de produção de LDs para o segundo segmento de EJA, o que se pode perceber é que as coleções são organizadas tomando como base a seriação tradicional. Assim sendo, por exemplo, a 3ª fase do segundo segmento corresponde ao 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II regular (mais especificamente, 6º ano corresponde ao 1º semestre, 7º ano, ao 2º); a 4ª fase correspondente ao 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II regular (1º semestre, 8º ano e o segundo semestre, 9º ano). Isso implica dizer que as coleções estabelecem uma relação entre o ano letivo de EJA e o ano letivo da educação regular. Isto também foi percebido Santos (2009), em sua dissertação de Mestrado, ao analisar os livros didáticos de Língua Portuguesa da coleção *9Linguagem – Expressão da Vida*, em que o vol.01 equivalia a 6º e 7º anos do Ensino Fundamental II do sistema regular de ensino e o vol. 02 era o equivalente ao 8º e 9º anos. Takeuchi (2005) percebeu esta mesma configuração nos livros que analisou, oriundos das Editoras Ática e FTD. A análise das coleções permitiu-lhe confrontar os dispositivos editoriais (número de volumes, de páginas, as cores, recursos gráficos, conteúdo selecionado, o processo editorial, a divulgação) do material destinado à EJA em relação aos livros didáticos destinados ao ensino regular, e aprovados pelo PNLD, de maior importância do ponto de vista comercial.

Esse tipo de disposição na organização dos LDs destinados EJA provoca, em geral, o uso de dispositivos para a redução dos conteúdos, assinala Mello (2010), tomando como base os livros didáticos que analisou: “Mesmo entre as editoras que possuem obras exclusivamente voltadas à EJA, como Suplegraf e Multigraph, ocorrem os mesmos posicionamentos de redução dos conteúdos adotados pelas editoras que possuem uma diversidade de produtos destinados ao ensino regular” (MELLO, 2010, p.123). Essa mesma observação já fora também destacada por Takeuchi (2005) ao comparar uma coleção de livros de Geografia do ensino regular, 6º e 7º ano (com 192 páginas e 224 páginas respectivamente) com os destinados à EJA, correspondente a 3ª fase, (que, como já

autonomia para a definição das formas de organização dessa modalidade de ensino (MELLO, 2010).

9 GERIN, Júlia; PORTO, Márcia Flávia; NASCIMENTO, Rubi Rachel, 1998. Editora Educarte.

dissemos, corresponde ao 6º e 7º ano do ensino regular) que se transformara em apenas um volume com apenas 224 páginas. Ao indagar ao editor Lafayette Megale, editor da FTD, o porquê dessa estratégia, ao invés de optar por um projeto novo dedicado desde sua origem ao público de EJA, obteve dele a seguinte resposta:

[...] partir de um projeto zero quilômetro para a EJA, baseado nos Parâmetros [proposta curricular], é inviável, entre outros motivos pelo tempo. É, por exemplo, o governo do Pará que quer não sei quantos mil livros de EJA para tal período, e a gente corre para atender. O que se fez foi um material de uso imediato para as escolas noturnas, com base nos livros de ensino fundamental, com método mais próximo do expositivo. (TAKEUCHI, 2005, p. 141)

Frente às reduções de conteúdo, a referida autora entende que essa ocorrência encontra explicação no que diz respeito à disponibilidade do tempo escolar do aluno de EJA, que em muito difere do aluno do ensino regular, quanto para reduzir os custos de produção. Neste sentido, a autora ainda investigou os aspectos sobre os quais os livros sofreram modificações. Assim sendo, ela chamou a atenção tanto para a supressão determinados conteúdos quanto para o material iconográfico. Desse modo, foi comum encontrar nos livros analisados o reaproveitamento de imagens, supressão de fotos e de atividades, alterações nos parágrafos, como a remissão a capítulos anteriores, por exemplo.

Foi possível perceber, ainda, que na transposição dos conteúdos de edições de mercado ou MEC para EJA, havia a eliminação das partes que se propunham dialogar com o aluno, levantar o conhecimento prévio acerca de determinado assunto e levá-lo a construir conhecimentos na autoavaliação. Foram priorizados, então, os textos mais próximos do expositivo, além de atividades que se restringiam a perguntas objetivas embasadas no texto teórico. Diante disso, Takeuchi (2005) questiona se a supressão dessas atividades “[...]ocorreu por acaso, por reminiscência de uma prática característica do passado ou por certa representação do público-alvo” (TAKEUCHI, 2005, p.149), questionamento que também endossamos, fazendo-nos inferir também a ideia de que isso espelha uma visão equivocada das especificidades dos sujeitos da EJA.

Contudo, parece-nos que os livros didáticos de EJA não estão apenas sujeitas às reduções de conteúdos e/ou modificações drásticas, como às assinaladas por Takeuchi (2005). Há coleções correspondentes ao ensino regular que são simplesmente acopladas em dois volumes quando destinadas à EJA. Por exemplo, os volumes referentes ao 6º e 7º anos do ensino regular se transformam no volume 01 da EJA, e os que dizem respeito ao 8º e 9º anos, no volume 2, é o que também revelou Santos (2009), com base na coleção didática analisada, a qual já fizemos referência. A pesquisa de Takeuchi (2005) também manifestou essa faceta, desta feita com uma coleção destinada ao ensino de Língua Inglesa, *10ª Start up* (destinada aos alunos da escola pública) da Editora Ática. Nela, o volume 01 – EJA Inglês – corresponde, literalmente, à justaposição dos livros do 6º e 7º ano do ensino regular, já que sequer a numeração das páginas foi alterada, e o volume 02 corresponde à justaposição dos livros do 8º e 9º anos.

Outro dado interessante para o qual Takeuchi (2005) nos chama a atenção, com relação às coleções analisadas, é para a questão que diz respeito à autoria. Para a referida autora, as estratégias editoriais utilizadas pelas editoras Ática e FTD para a produção de livros didáticos destinados à EJA parecem indicar que o projeto de EJA dessas editoras tem como característica um produto que é fruto das decisões tomadas por seus editores e não uma obra idealizada pelos seus autores. Em outras palavras, a autoria de alguns títulos de LDs EJA remete a de autores já consagrados de outras versões (MEC e mercado)¹¹ voltadas para o ensino regular, não existindo, pois, autores que estivessem vinculados, de alguma forma, ao ensino de jovens e adultos como se poderia pensar, tendo em vista a especificidade desse segmento de ensino.

Ainda no que tange à questão da autoria, a análise dos livros didáticos, que compõem o Acervo EJA, empreendida por Mello

10 A autora em questão ratifica que a coleção citada se refere ao ano de 2004, e que este recorte no que diz respeito à configuração da coleção pode não se verificar nas edições posteriores

11 Em sua dissertação, Takeuchi (2005, p.78) apresenta a lista de autores e títulos das coleções didáticas, tanto da Ática quanto da FTD, voltadas para o ensino regular (MEC e mercado) e sua respectiva versão para EJA.

(2010) também revelou outra faceta quanto a isso. Segundo ele, as editoras Expoente e Unificado sequer identificavam¹² os autores das obras em quaisquer que fossem as partes dos livros produzidos para EJA. Além disso, boa parte dessas obras não traziam informações editoriais completas na capa ou sequer possuíam folha de rosto. Não era padrão, na produção dos livros para EJA, a presença, por exemplo, de uma ficha catalográfica, do ano de publicação, do nome e do endereço da editora. Exceção disso eram as coleções da FTD e DCL, posto que revelassem o cuidado com esse aspecto.

Para além da questão da autoria, Mello (2010) também chama a atenção para a qualidade da impressão desses livros didáticos no referido acervo:

Uma observação exploratória sobre o conjunto de obras didáticas produzidas por editoras e disponíveis no Acervo EJA indica que os livros de EJA não foram totalmente beneficiados pela incorporação de recursos gráficos e editoriais em seu processo de produção. [...] ainda é forte a presença, entre os livros didáticos para EJA, de problemas e deficiências técnicas de produção já superadas quando se trata de outros produtos editoriais mais valorizados, em geral destinados a outras modalidades da educação escolar (MELLO, 2010, p. 127).

Ao fazer menção à qualidade gráfica apresentada nos livros de EJA, Mello (2010) enumera problemas relacionados para com, por exemplo, a qualidade da impressão: a falta de nitidez das ilustrações, ilustrações mal elaboradas, ou ainda, ilustrações de tamanho inadequado e que infantilizam o público composto por jovens e adultos, livros totalmente em preto e branco ou fazendo uso apenas uma das cores básicas (vermelho, azul, verde), em todos os textos e imagens etc. Em síntese, de forma geral, o referido autor caracteriza os LDs que compõem o Acervo EJA desse modo:

A maioria das obras didáticas produzidas pelas editoras que localizamos no Acervo EJA é particularmente

¹² Problemas de para a identificação das obras didáticas nos itens destacados por Mello (2010) também foram encontras por Batista e Galvão (2009) aos efetuarem pesquisa sobre os livros escolares utilizados no Brasil no século XIX.

decepcionante, quando consideramos as produções de qualidade das obras produzidas para o mercado editorial e para o PNLD. Os livros possuem uma diversidade de composições destinada a atender várias formas de organização da EJA nos estados e municípios. Disto resulta certa flexibilidade da organização dos conteúdos, é a utilização de diversos dispositivos editoriais para a customização dos livros para atender aos “clientes” estaduais e municipais (MELLO, 2010, p. 178)

Consideramos que os estudos aqui mencionados nos permitem visualizar um cenário no qual se encontram os livros didáticos da EJA antes do estabelecimento de um programa governamental que os avaliasse. Neste sentido, acreditamos que a ausência de uma avaliação institucional com critérios que levassem em conta questões específicas dos sujeitos deste segmento de ensino, de certo modo, colaborou para que eles se configurassem da forma como a que foi apresentada aqui nas pesquisas mencionadas. Se levarmos em conta que algumas pesquisas voltadas para análise dos livros didáticos destinados para o ensino regular, pós a implantação do PNLD, perceberemos que elas têm revelado uma melhora qualitativamente desses livros. Isto nos faz destacar a relevância da implementação do PNLD EJA ocorrido em 2009, tendo em vista que também, à semelhança do PNLD, estabeleceu critérios para avaliação e conseqüentemente para a compra dos LDs destinados aos alunos da EJA do segundo segmento. Por esse prisma, convém fazer referência à pesquisa empreendida por Santos (2014), na qual analisou os livros didáticos de Português (doravante LDP) aprovados pelo PNLD EJA¹³, sob o viés das especificidades que caracterizam os sujeitos da EJA, posto que o Guia de Livros Didáticos do PNLD EJA 2011¹⁴ também ressalta que esse é um dos critérios¹⁵ a ser considerado no processo de avaliação dos LDs:

13 O PNLD EJA incorporou o Programa Nacional do Livro de Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), que fora criado através da resolução de nº 18, de 24 de abril de 2007.

14 De acordo com o referido guia, das 10 coleções inscritas no PNLD EJA 2011, que se destinavam ao segundo segmento de EJA, apenas duas foram aprovadas, conformidade com os critérios estabelecidos pelo referido programa.

15 Os demais critérios pelos quais as coleções foram analisadas entram-se disponíveis em <<http://www.fnde.gov.br/>>

uma das principais preocupações do PNLD EJA foi a de garantir que as obras didáticas respeitassem as especificidades dessa modalidade de ensino quanto: 1- as diferentes formas de oferta de EJA no país em termos de organização de ensino; 2- as distintas propostas curriculares; e 3- à característica diversidade do público da EJA (BRASIL, 2010, p.15, grifo nosso)

Face a essas considerações, ao analisar a Coleção *Viver, Aprender*, a referida autora destacou que, quanto à configuração dessa coleção, esta é composta por quatro volumes, em que cada um deles compreende os seguintes componentes curriculares: *Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Literatura, Matemática; Ciências Humanas: História e Geografia, e Ciências Naturais*, que correspondem às seis unidades que compõem cada um desses volumes. Desta configuração, compreendeu a autora que cada um dos volumes correspondia a uma série do Ensino Fundamental (vol.01, refere-se ao 6º ano, vol.02, ao 7º, vol.03, ao 8º e, por fim, vol. 04, ao 9º ano.). Isto nos fez perceber uma aproximação com a configuração adotada, comumente, pelos LDs destinados ao ensino regular, que dispõe de 04 anos para finalizar o Ensino Fundamental, diferente da EJA que dispõe de apenas dois.

Frente à configuração exposta, foi objeto de análise de Santos (2014) os LDP. Despontava como inquietação da autora verificar se esses livros apresentavam um recorte teórico-metodológico condizente com as especificidades dos sujeitos da EJA, que, em muito, se diferencia das peculiaridades que caracterizam o público da escola regular. Para isso, um dos aspectos destacados pela autora teve como foco a coletânea de textos dispostas na referida coleção, considerando ser este um dos critérios estabelecidos pelo PNLD, e subjacente ao PNLD EJA. Esses programas destacavam a necessidade de que os LDP ofertassem uma diversidade de textos¹⁶, tal qual como já fora preconizado pelos PCNs (Parâmetros Curriculares

¹⁶ Vale destacar que a ideia de que os mais diversos gêneros fossem tomados como objeto de ensino de Língua Portuguesa fora endossado pelos "estudos críticos do letramento e os estudos sobre gênero do discurso nos anos 90, que enfocavam a relação entre os textos e seu funcionamento em práticas sociais situadas, contribuem também para esse processo (BUNZEN, 2005, p.45, grifos do autor)".

Nacionais) e pela Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do segundo segmento, conforme podemos observar:

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopeia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entretar, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada (...) é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCN - Língua Portuguesa, 1998, p. 24; grifos nossos).

A escola é o lugar privilegiado onde o aluno exercita os modos de abordar os textos e aprende a dialogar com o que está escrito. Resulta daí a necessidade de trabalhar textos pertencentes a diferentes gêneros, explorando as possibilidades que todos eles deixam em aberto. Textos verbais (bilhetes, anúncios, convites, bulas, notícias, artigos científicos, verbetes, contos, crônicas, fábulas, novelas, romances etc.) e textos não-verbais (fotos, desenhos, sons, gestos etc.) aguardam os olhos atentos de um **decifrador**, sempre disposto a perceber possibilidades intrínsecas que fazem parte da trama, da tecedura, da forma como estão apresentados. (Proposta Curricular Para a Educação de Jovens e Adultos, 2002, vol.02, pp.14-15, grifos dos autores).

Nesta perspectiva, a análise empreendida por Santos (2014) evidenciou que a Coleção *Viver, Aprender* comportava uma coleção de textos das mais diversas esferas de produção/circulação, o que apontava para a preocupação dos autores em atender aos critérios propostos pelo PNLD EJA. Contudo, ela destaca o fato de a Coleção contar com a maior parte de textos de cunho didático em detrimento de um quantitativo de textos destinados às atividades

de leitura/compreensão textual, os quais se destacavam por serem, em sua maioria, da esfera literária. Somada a essa análise, a referida autora realizou entrevistas com os autores dos LDP da Coleção citada, com objetivo de ouvi-los a respeito da produção desses livros. Assim, diante das entrevistas empreendidas, ela destaca ter sido evidente que a experiência na docência com a EJA influenciou os autores na proposição dos textos contemplados pela coleção. E salientou que a escolha de determinados textos havia esbarrado em questões de direitos autorais, o que fez com que os autores abdicassem de alguns textos em detrimento de outros, além de concomitantemente, precisarem lidar com limite de páginas demarcado pelos editores ao trabalharem na produção dos livros. Ficou evidenciado, ainda, que, com exceção de um dos autores, os demais não possuíam experiência anterior na produção de livros didáticos.

Diante do exposto, compreendemos que a produção dos LDP destinados à EJA do segundo segmento tenha representado um desafio para os autores em questão, que precisaram se adequar às demandas do PNLD EJA, o que demonstra a relevância desse programa, que por sua vez, conforme informações no Guia PNLD EJA 2011, de um total de 10 coleções submetidas ao referido programa, apenas duas haviam sido aprovadas. Acreditamos que, a exemplo das coleções didáticas direcionadas ao ensino regular, que, submetidas à avaliação do PNLD, tenha apresentado melhoras qualitativas, isso também tenha ocorrido igualmente com as coleções didáticas destinadas à EJA, considerando o Guia do PNLD EJA 2014, que pode contar com um quantitativo maior de coleções a serem escolhidas, ou seja, 06, das 07 que foram submetidas ao programa. No entanto, de acordo com o informe 08/2019 – COARE/FNDE¹⁷, houve uma quebra de continuidade no referido programa. E, assim, para atender a demanda dos livros destinados à EJA para o ano letivo de 2020, serão enviadas as coleções registradas na última escolha, ou recebidas em reposições anteriores, considerando-se o quantitativo de novas matrículas evidenciado no censo escolar. Mas, vale destacar que referido informe alega, como justificativa para essa tomada de decisão, o fato de “Está em curso a revisão dos marcos

17 Informação disponível em <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/informe-pnld>> Acesso em: 29.03.2020.

legais da educação nacional com posterior necessidade de atualização dos livros didáticos.” Esperamos que isto não implique uma ausência de uma política pública que exclua um programa tão relevante para os sujeitos da EJA, com já enfatizado pelo Guia Nacional do PNLD EJA 2014, ao considerar que, com este programa,

[...] o Ministério da Educação busca consolidar uma política que zela pela produção de obras didáticas de qualidade para a EJA, superando o antigo quadro das produções caracterizadas, por vezes, pela infantilização, pela mera redução de conteúdos da Educação Básica regular, pela baixa qualidade do projeto gráfico-editorial e, de modo geral [...] (BRASIL, 2014, p.15).

Ao fazer menção, então, para a relevância do PNLD EJA, a assertiva acima endossa o que fora constatado pelas pesquisas aqui já pontuadas e reforça necessidade de um programa dessa natureza, tendo em vista serem os LDs o principal referencial educativo no cenário educacional brasileiro, conforme já assinalara Bittencourt (2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo o livro didático como um recurso essencial para o qual convergem professores e alunos na atual conjuntura do sistema educacional brasileiro, deparamo-nos com a necessidade de realizarmos algumas reflexões no que tange aos LDs da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista ser recente a criação de um programa que os avaliasse, principalmente no que tange ao segundo segmento de ensino. Sendo assim, percebemos serem incipientes, ainda, os estudos que apresentassem como objeto de estudo os LDs desse segmento, conforme foi demonstrado pelas pesquisas já destacadas. E neste sentido, elas nos fizeram ver que os LDs produzidos pelo mercado editorial antes da criação do PNLD EJA 2011, além de contarem com poucos títulos, apresentavam, em sua configuração, a junção de volumes que correspondiam às coleções destinadas ao ensino regular.

Essas pesquisas também nos chamaram a atenção para o fato de que algumas dessas coleções apresentarem uma supressão de conteúdos e uma qualidade gráfica inferior aos LDs destinados ao

ensino regular e de serem oriundas de um trabalho dos editores, já que inexistiam autores vinculados, de alguma forma, ao ensino da educação de jovens e adultos ou que tivessem uma visão das especificidades dos sujeitos dessa modalidade de ensino. Sujeitos caracterizados, como já vimos, pela heterogeneidade e, muitas vezes, por reiterados insucessos na trajetória escolar por motivos dos mais diversos.

Contudo, com a criação do PNLD EJA, que, entre os critérios estabelecidos para avaliação dos LDs destinados para EJA, enfatiza necessidade de observação dessas singularidades, vimos, na pesquisa realizada por Santos (2014), uma preocupação com esse aspecto na análise realizada nos LDP de a Coleção *Viver, Aprender*. Na entrevista realizada pela pesquisadora com os autores da coleção, ela destacou ser evidente a preocupação deles no sentido de que a coleção dispusesse de textos que contemplassem as singularidades dos sujeitos da EJA, tendo em vista a experiência docente por eles vivenciadas nessa modalidade de ensino. Somado a isso, considerando que foram os LDP o foco do estudo da pesquisa empreendida por Santos (2014), também foi observado que a coleção compreendia uma diversidade de textos, o que demonstrou uma preocupação em atender ao que aparece subjacente como critério estabelecido pelo PNLD EJA e já postulado pelos documentos oficiais, tais como os PCNs.

A despeito dessas considerações, compreendemos a relevância do PNLD EJA, por entendermos que ele pode contribuir para a melhoria qualitativa dos LDS, semelhante ao que já vem sendo demonstrado pelas pesquisas que tiveram como objeto de análise os LDs do ensino regular. E neste sentido, é lamentável que o referido programa tenha sofrido uma quebra de continuidade, conforme indicado no 08/2019 – COARE/FNDE. Urge a necessidade, por parte das poder público, que se empreendam esforços voltados para a continuidade desse programa, por entendermos que a EJA também é “[...] parte integrante da história da educação em nosso país” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.58).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: PAIVA, Jane; OLIVIERA, Inês Barbosa de. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, **RAAAB**, 2005.

ARROYO, Miguel. Balanço de EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v.1.n.0.p.1-108, ago.2007.

BOGDAN, Robert, C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BATISTA, Antônio Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, História, História da Leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

BATISTA, Antônio Gomes. A "Mais terrível das instabilidades": um livro de leitura lusitano se aplica as crianças brasileiras do século XIX. In: **Livros escolares de leitura no Brasil**. BATISTA, Antônio Gomes; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009, p. 179-192

BATISTA, Augusto Gomes; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, Maria Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. (Org.) **Livros didáticos de Língua Portuguesa: Letramento e Cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Proposta Curricular para educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Introdução, Brasília: MEC; Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Vol.01

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: EJA/Ministério da Educação. Brasília: MEC; SECAD, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2014: EJA/Ministério da Educação. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Natal: EDUFRN, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília; MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento base nacional**. MEC/Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade. 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/documents/confitea_docbase.pdf> Acesso em:12.02.2014.

BUNZEN JÚNIOR, Clécio dos Santos. **Livro didático de língua portuguesa**: um gênero do discurso. 2005. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas: São Paulo, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, nov/2001.

FARIAS, Alessandra Fonseca; FURLANETTI, Maria Peregrina de Fátima; Identificando os sujeitos de baixa escolaridade e renda do município de Presidente Prudente-SP. 2011. Disponível em <http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/Artig4o_Alessandra.pdf> Acesso em: 12.02.2014.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, PAIVA, Jane. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. **Material Didático para Educação de Jovens e Adultos**: história, formas e conteúdos, 2010. 254 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MUNAKATA, Kasumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. Revista Brasileira de **História da Educação**. Campinas-SP, vol.12, n.3 (30) p.179-197, set/dez.2012.

OLIVEIRA, Martha Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 1999, n.12, pp. 59-73.

PAIVA, Jane, Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças, In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, PAIVA, Jane (Org.) **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

TAKEUCHI, Marcia Regina. **Análise material de livros didáticos para a Educação de Jovens e Adultos**. 2005. 169 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TOKARNIA, Mariana. Livros didáticos ocupam segundo lugar entre os mais lidos no Brasil. 2013. Disponível em <<http://www.ebc.com.br/educacao/2013/02/livro-didatico-ocupasegundo-lugar-dentre-os-mais-lidos-no-brasil>> Acesso em: 12.10.2013.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.008](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.008)

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROEJA COMO PERSPECTIVA DE MELHORIA NA QUALIDADE DE VIDA

Arlene Leão de Lima Duarte

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica, do ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas – IFAL – Campus Benedito Bentes, arlene.duarte@ifal.edu.br;

André Suêlto Tavares de Lima

Prof. Orientador: Doutor – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas – IFAL – Campus Benedito Bentes. andre.suelto@ifal.edu.br;

RESUMO

As frequentes discussões no campo da Educação Física apontam novos rumos, não só para as peculiaridades do componente curricular, como também em busca de rever o papel desse docente face ao “novo” contexto em que o mesmo se vê inserido, ou seja, a sua atuação junto ao PROEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos). A Educação Física é muito mais que simples prática de esportes, é uma oportunidade de vivência em grupo, socialização, prática de ética e moral, companheirismo, cidadania, entre outros valores que a mesma pode incentivar e até desenvolver. Neste sentido, este artigo tem como tema a Educação Física como perspectiva de melhoria na qualidade de vida do estudante no PROEJA. Esta análise nos dará possíveis contribuições do componente curricular ao PROEJA, além de nos proporcionar uma reflexão a cerca dessa contribuição possibilitando-nos ter uma ampla visão deste tema. Assim, pode-se entender que no PROEJA o papel da Educação Física, seja de compreender, discutir, e propor juntamente com os jovens e adultos os valores e significados que estão por

trás das práticas corporais e como a Educação Física pode melhorar a qualidade de vida desse público, trazendo uma significativa contribuição para o PROEJA e seus estudantes, evidenciando as múltiplas possibilidades da Educação Física. O objetivo deste estudo é analisar o ensino da Educação Física no PROEJA como perspectiva de melhoria na qualidade de vida, destacando os pontos em que a Educação Física pode ser fundamental na Educação de Jovens e Adultos e evidenciar a contribuição que o componente curricular pode fornecer para os estudantes.

Palavras Chaves: Qualidade de vida. Educação Física. PROEJA

1 INTRODUÇÃO

As frequentes discussões no campo da Educação Física apontam novos rumos, não só para as peculiaridades do componente curricular, como também em busca de rever o papel desse docente face ao “novo” contexto em que o mesmo se vê inserido, ou seja, a sua atuação junto ao PROEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos).

Diante disso, é necessário que se faça algumas reflexões sobre a importância da Educação Física como perspectiva de melhoria na qualidade de vida desse público, e que ultrapassem o âmbito de sua formação e atinjam de fato os diversos espaços escolares.

Dessa forma os professores, bem como a escola como um todo devem assumir a Educação Física como uma ação fundamentalmente pedagógica.

A Educação Física é muito mais que simples prática de esportes, é uma oportunidade de vivência em grupo, socialização, prática de ética e moral, companheirismo, cidadania, entre outros valores que o componente curricular pode incentivar e até desenvolver.

Neste sentido este artigo tem como tema a Educação Física como perspectiva de melhoria na qualidade de vida do aluno no PROEJA. Esta análise nos dará possíveis contribuições do componente curricular ao PROEJA, além de nos proporcionar uma reflexão a cerca dessa contribuição possibilitando-nos ter uma ampla visão deste tema.

Destaca-se a relevância do tema tendo em vista a importância da Educação Física, de modo geral, mais especificamente para o público do PROEJA. Com este, faz-se necessário entender que a Educação Física durante muito tempo foi vista como apêndice escolar, como atividade física, e não como componente curricular provido de saberes necessários aos educandos. Tal perspectiva estruturou-se no próprio processo histórico da Educação Física, e o modo como se delineararam as práticas escolares reforçou essa perspectiva. Entretanto, há um movimento, que pode dizer, ser geral nessa área de conhecimento, no sentido de transformar a Educação Física nas instituições de ensino. É nesse percurso que são conquistadas algumas garantias, entre as quais, a presença da Educação Física na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Se a Educação Física tomou estas proporções e importância, evidentemente que se justifica a escolha deste tema evidenciando a relevância e contribuição da Educação Física também no PROEJA. Jovens e adultos também necessitam do saber proporcionado por esse componente curricular, sendo a Educação Física uma prática pedagógica, que busca refletir sobre a cultura corporal, que são as expressões corporais: esporte, ginástica, dança, entre outras, buscando assim contribuir para a autonomia e criticidade dos educandos.

Assim, pode-se entender que no PROEJA o papel da Educação Física, seja de compreender, discutir, e propor juntamente com os jovens e adultos os valores e significados que estão por trás das práticas corporais e como a Educação Física pode melhorar a qualidade de vida desse público, trazendo uma significativa contribuição para o PROEJA e seus alunos, evidenciando as múltiplas possibilidades da Educação Física.

2 METODOLOGIA

O objetivo deste artigo, resultado de pesquisa bibliográfica é mostrar as influências do ensino da Educação Física no PROEJA como perspectiva de melhoria na qualidade de vida desse estudante, abordar os principais aspectos sobre o tema, inclusive as discussões a respeito desse assunto, presente no cotidiano escolar.

A prática da Educação Física em instituições sempre foi vista como uma prática desvinculada do contexto social, era vista meramente pelos aspectos fisiológicos e técnicos. Atualmente a Educação Física vem tomando novas dimensões ao longo dos anos e demonstrando sua importância dentro das organizações educacionais, destacando-se como perspectiva na qualidade de vida no PROEJA. Para tal utilizou-se como fonte de pesquisas, obras como a de Coste que trata sobre a visão dualista do homem que é corpo e alma. Utilizou-se de Santo Agostinho na obra de Gonçalves trabalhando e reforçando as ideias de Coste do corpo que penetra na alma que não só anima o corpo, mas o torna sensível ao mundo exterior. Além desses autores Foucault traz uma excelente contribuição ao artigo porque o mesmo estabelece uma relação de poder no controle dos corpos, buscando sua docilidade e sua submissão e

que essa ação mecanicista vai fortalecer o modo de produção capitalista que vê o homem como um ser que pode ser manipulado e controlado.

Com base na leitura e análise dos materiais encontrados, este trabalho foi estruturado abordando os seguintes tópicos: a Educação Física num contexto história; a Educação Física como identidade; o papel do professor de Educação Física; o PROEJA e seus princípios: princípios da aprendizagem e de conhecimentos significativos, princípios de respeito ao ser e aos saberes dos educandos, princípios de construção coletiva do conhecimento, princípios da vinculação entre educação e trabalho: Integração, princípios da interdisciplinaridade e princípios da Avaliação como Processo; e a Educação Física na educação de jovens e adultos (PROEJA).

2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM CONTEXTO HISTÓRICO

No desenrolar da história, as manifestações do homem como ser corpóreo se diferenciam, dependendo do seu contexto sócio cultural. Nos primórdios, o corpo se relacionava harmonicamente com a natureza, pois o homem se submetia ao seu ritmo para suprir suas necessidades básicas.

A civilização grega, marco da civilização ocidental nos levou a visão dualista do homem, corpo e alma, pois havia uma dependência do primeiro em função do segundo.

Segundo Platão o corpo era “apenas o lugar de transição da existência no mundo de uma alma imortal” (COSTE, 1981, p.10). Este dualismo ainda se faz presente na sociedade atual, sob outras formas (corpo versus mente; trabalho manual versus trabalho intelectual) e na Educação Física se materializou através da máxima “mente sã em corpo são”. Já na Idade Média, o pensamento platônico é reforçado, sobretudo pelas leituras de Santo Agostinho, que enfatizava a alma, a essência do homem, como o elevado, e o corpo como portador do pecado, que devia ser purificado pela dor (sacrifícios corporais, autoflagelo), desprezando assim tudo que estava ligado à materialidade terrena e ao corpo. Mas, ao enfatizar a alma como essência do homem, Santo Agostinho expõe a ideia de ser a alma o Eu que pensa, que sente e que unifica, inaugurando com isso uma perspectiva para outro entendimento do corpo. Ou

seja, “um corpo penetrado pela alma, que não só anima o corpo, mas o torna sensível ao mundo exterior conforme sua interioridade” (GONÇALVES,1994, p.45).

Com a revolução da ciência e o progresso da sociedade industrial e uma necessidade urgente de ampliar a produção, o corpo passa a ser visto como um instrumento a serviço da produtividade e, conseqüentemente vai perdendo sua espontaneidade e força de expressão, o seu controle e disciplinamento se fazem necessário frente às ações rotineiras do trabalho.

Segundo Foucault (1987, p. 57) “a sociedade estabelece uma relação de poder no controle dos corpos, buscando sua docilidade e sua submissão”. Esta ação mecanicista vai fortalecer o modo de produção capitalista e vê o homem como um ser que pode ser manipulado e controlado. E, nessa civilização capitalista, a visão de corpo e mente é bem distinguida, pois poucos exercem o poder intelectual e o saber, e muitos exercem o trabalho manual.

A produção criativa, pela qual o homem expressa sua totalidade, é transformada em tempo de trabalho e absolvida pelo capital. A automatização física priva a manifestação do espírito, não só alienando o corpo do trabalhador, mas também o deformando pela precariedade de movimento. “Enquanto o trabalho em máquinas agride o sistema nervoso ao máximo, ele reprime o jogo polivalente dos músculos e confisca toda a livre atividade corpórea e espiritual”. (ENGELS apud GONÇALVES, 1994, p.63). Além disso, o corpo na sociedade contemporânea parece ser cada vez mais a representação material de tudo o que somos, ou melhor, de tudo que somos induzidos a pensar que somos, o que tem levado, via de regra, à construção de identidades muito parecidas em termos de pensamento, comportamentos e ideais.

Esta forma de conceber o corpo como um mecanismo pelo qual se consegue exercer algum tipo de controle social, foi e vem sendo estudada por alguns autores que creem ser este o exemplo material para o estudo das relações de poder existentes em nossa sociedade. Foucault, por exemplo, aponta que o poder, que nós cidadãos acreditamos estar muito além do nosso alcance, pelo contrário; exerce-se na prática social do dia-a-dia, na relação que nós temos com os nossos corpos e no que é feito ou não com eles.

Foucault nos mostra, através dos seus escritos, que o corpo das pessoas tem sido utilizado através dos tempos como massa de manobra para atingirem objetivos predeterminados, buscando o controle social. Ao começar pelos suplícios (castigos corporais realizados em praça pública, como punição aos infratores da lei). Foucault também nos presenteia com análises que explicitam formas exemplares de utilização dos corpos dos indivíduos como meios de demonstração de poder. Poder este que não se mostrava apenas através da carnificina proporcionada pelo espetáculo em si, mas que fundamentalmente se fortalecia pelo caráter exemplar da cena e o impacto que a mesma tinha sobre o inconsciente das pessoas. De acordo com Foucault (1987, p. 30), as penas tinham, portanto, uma parte considerável.

Os crimes, a natureza dos crimes, o status dos condenados às faziam variar ainda mais. A pena de morte natural compreende todos os tipos de morte: uns podem ser condenados à forca, outros a ter a mão ou a língua cortada ou furada e ser enforcados em seguida; outros, por crimes mais graves, a serem arrebatados vivos e expirar na roda depois de ter os membros arrebatados (...).

Observa-se que neste momento da história, por meio dos corpos dos indivíduos sentenciados, se exercia um poder exemplar que tinha como principal objetivo à repressão e o controle dos desejos pelo espetáculo da carnificina em locais públicos.

Vê-se na sociedade várias ações de domesticação do corpo. Corpos sem significados, rotulados para desempenhar determinadas funções e submetidos aos mecanismos das estruturas do poder.

A escola, por esta ótica, ainda mostra um disciplinamento e um controle do corpo, das ideias, dos sentimentos, uma total anulação. Um disciplinamento que atua no corpo com intenção de transformá-lo num corpo dócil, num corpo preparado para atingir melhores resultados, e no qual o estudante não precisa nem deve questionar, simplesmente executar e assimilar. Tal tradição influenciou significativamente na forma como o corpo adentrou no universo escolar em especial na constituição da Educação Física. No entanto, é preciso que se compreenda a evolução da visão do corpo, e sua importância

para situar a origem e a forma como foi concebida a Educação Física e como pode ser administrada no Proeja numa perspectiva para melhoria na qualidade de vida desse público que via de regra vem reproduzindo um sistema capitalista e controlador.

2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO IDENTIDADE

No contexto da Educação Física, por um longo tempo como pôde ser observado, sua prática e sua reflexão teórica restringiram-se aos aspectos fisiológicos e técnicos. Entretanto, atualmente vem-se buscando superar essas concepções limitadas do trabalho com o estudante através de uma análise mais crítica que considere também as dimensões “culturais, sociais, políticas e afetivas, presentes no corpo vivo das pessoas enquanto sujeitos que interagem e se movimentam, sendo esses seres socialmente construídos.” (BRASIL, 2000, p. 35).

Com essa preocupação, Barbosa (2001, p.15) chama a atenção quando diz que “a Educação Física é um componente curricular que traz em seu nome, em sua identidade e identificação, o termo, a proposta, o compromisso com a educação”. Ela deve ser vista como qualquer outro componente curricular, com conteúdos e objetivos a serem cumpridos com função educativa, ou seja, entendendo que a Educação Física possui a mesma relevância dos outros componentes, colaborando na formação integral do aluno, já que a mesma tem como função trabalhar os conhecimentos sistematizados acerca da cultura corporal e possibilitando diferentes vivencias corporais aos seus educandos.

Nesta perspectiva, a Educação Física deve introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai construí-la e reconstruí-la, instrumentalizando-o para usufruir dos benefícios que essa prática possa “proporcionar de maneira crítica e autônoma, além de promover uma melhoria da qualidade de vida.” (IVO; HYPOLITO, 2008, p. 36).

Ainda nesse sentido, Gonçalves (1997, p. 75) nos fala da importância existente no fato de o professor proporcionar aos estudantes movimentos portadores de um sentido para os mesmos, uma vez que os movimentos mecânicos realizados abstratamente só contribuem para a inibição da criação e da participação destes em aula

e, por consequência, os torna indivíduos que deixam de interpretar o mundo por si próprio e passam a interpretá-lo pela visão dos outros.

Sendo assim, a Educação Física assume a função de possibilitar a formação integral do estudante, promovendo autonomia. Kunz (2001, p.107) ressalta que “a concepção crítico-emancipatória, busca alcançar, como objetivos primordiais do ensino e através das atividades com o movimento humano, o desenvolvimento de competências como a autonomia, a competência social e a competência objetiva”. Seguindo esta lógica Ilha; Krug (2008, p. 84) salientam que “a emancipação dos educandos em busca de uma participação mais ativa na sociedade em que vivem embasará, conseqüentemente, uma atuação profissional voltada à formação de estudantes mais autônomos e crítico-reflexivos”.

A partir disso, torna-se necessário rever constantemente as ações desenvolvidas nos contextos educativos, procurando associar essas concepções às práticas da Educação Física buscando abrir possibilidades de melhoria na qualidade de vida dos alunos do PROEJA.

2.3 O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Em consonância com o que foi relatado delinear-se novas inquietações, as quais buscam responder qual é o papel de educador/professor de Educação Física no PROEJA. Essa compreensão pode ser relacionada com uma proposta crítico-emancipatória, a qual se justifica no ensino da Educação Física “com a intenção de esclarecer as razões e as necessidades de introduzir, na escola, uma nova forma de tematizar o ensino, neste caso, o ensino do movimento, em especial, os esportes” (KUNZ, 2001, p.13).

Também se pode evidenciar o papel do professor de Educação Física que na verdade é o de garantir ao aluno o acesso aos conhecimentos sistematizados da cultura corporal. Conforme o Coletivo de Autores (1992,p.63), “a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado cultura corporal, que tem como temas: o jogo, a ginástica, a dança, o esporte e a capoeira com vistas a dinamizar o ensino e promover a descontração”.

Outro aspecto a ser observado é o de desenvolver os conteúdos de forma lúdica e prazerosa para os alunos. Segundo Freire (1989), “é necessário que o professor tenha criatividade nas suas aulas, para que estas não se tornem rotina para os alunos e para o próprio professor”. É preciso criar junto aos estudantes opções de realização das atividades, buscando trabalhar o movimento através da ludicidade. Colaborando na formação dos estudantes, isso deve ser um fator importante a ser trabalhado nas aulas de Educação Física. Analisando desta forma, que o professor não pode perder de vista os objetivos e as especificidades do componente curricular, sendo a formação do estudante uma preocupação de todo âmbito escolar.

Ao desenvolver atividades práticas e que desenvolvam a reflexão deve ser considerado que, o binômio ação/reflexão que deve fazer parte do trabalho desenvolvido pelo professor. O “ser-professor” significa compreender o processo educativo como um processo de construção através da ação reflexiva de um sujeito consciente do seu papel social, respeitador das diferenças, e que traz consigo a atitude de mudança e do agir (ILHA; KRUG, 2008, p.1).

Nesta mesma linha de pensamento Cristino; Krug (2008, p.71) pontuam que “Incansavelmente é tema de debate a importância do trabalho em equipe, da reflexão e de recursos adequados para o exercício adequado da docência”. Principalmente em se tratando de estudantes do PROEJA, com especificidades que precisam ser levadas em consideração. No entanto, no estudo destes autores foi percebido que o trabalho reflexivo ainda se encontra afastado do cotidiano das práticas educativas devido a fatores como, por exemplo: escassez de carga horária, falta de materiais, espaços físicos adequados, a falta de entendimento dos gestores em atender à demanda além de suprir as necessidades do estudante do PROEJA.

Por fim, é preciso também repensar o perfil do professor de Educação Física representando assim uma concepção ampliada de formação, a qual destaca a importância de o professor dar continuidade a seus estudos, revendo seus saberes e suas práticas pedagógicas, a fim de continuar o processo de construção e reconstrução do ser docente. O professor deve ter consciência que o estudante do PROEJA é um ser em condições “especiais”, com necessidades específicas.

2.4 O PROEJA E SEUS PRINCÍPIOS

O PROEJA está alicerçado na formação para atuação no mundo do trabalho, no modo próprio de fazer a educação, considerando as especificidades dos sujeitos jovens e adultos e a formação para o exercício da cidadania. Na busca da integração proposta pelo PROEJA entre o ensino fundamental e a formação inicial para o trabalho, faz-se necessário o conhecimento das especificidades desses campos, incorporando essas concepções na construção de um currículo integrado. Dessa forma, para a implantação dessa nova concepção educacional, é fundamental considerar que o jovem e adulto é trabalhador e cidadão e que o ponto de partida é o sujeito educando, percebido nas suas múltiplas dimensões, das quais se destacam a sua identidade como jovem ou adulto, trabalhador e cidadão, que se afirmam a partir dos referenciais de espaço, tempo e a sua diversidade sociocultural.

Considerando esses pressupostos, podem-se definir alguns princípios que fundamentam o PROEJA.

2.4.1 PRINCÍPIOS DA APRENDIZAGEM E DE CONHECIMENTOS SIGNIFICATIVOS

A aprendizagem significativa é o processo pelo qual um novo conhecimento relaciona-se com os anteriormente construídos, ou seja, com os conhecimentos prévios. Do mesmo modo, os conhecimentos significativos são aqueles que se relacionam com a vivência, a prática e o cotidiano do trabalhador e que lhe permitem, a partir da motivação, a aquisição de novos conhecimentos.

2.4.2 PRINCÍPIOS DE RESPEITO AO SER E AOS SABERES DOS EDUCANDOS

Jovens e adultos trabalhadores possuem identidades e culturas particulares, forjadas por um conjunto de crenças, valores, símbolos, do mesmo modo, trazem uma gama de conhecimentos oriundos da sua formação anterior, da sua prática no trabalho e das suas vivências fora do trabalho. Todos esses saberes devem ser considerados no processo educativo, articulados com os novos

conhecimentos que se produzem tanto no âmbito escolar, quanto no meio social, na perspectiva de aplicação prática. A consideração desses saberes pode ser concretizada pela certificação.

2.4.3 PRINCÍPIOS DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO

O processo de construção do conhecimento é individual, entretanto, ele é mediado por múltiplas formas de interação social, incluindo-se aí as práticas escolares propostas pela instituição, viabilizadas pelo educador e compartilhadas entre o grupo de alunos. A construção coletiva de conhecimento contribui para tornar os conteúdos significativos para o

grupo, além de propiciar a cooperação entre os educandos, possibilitando avanços cognitivos e afetivos.

2.4.4 PRINCÍPIOS DA VINCULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO: INTEGRAÇÃO

Entre a educação básica e a profissional e tecnológica. Essa vinculação exige o rompimento com a tradicional fragmentação entre educação básica e educação profissional, promovendo sua construção de forma integrada e colaborativa. A educação integrada propicia a reconstrução de conhecimentos e atitudes ligados à emancipação humana, à cidadania e ao trabalho, condições necessárias para uma efetiva participação na vida social, política, cultural e para a reinserção digna no mundo do trabalho. Existe uma relação indissociável entre trabalho e educação, que se baseia na aquisição e produção de conhecimento pelos trabalhadores no e para o processo de trabalho. Essa é à base das sociedades humanas e nos tempos atuais, mais do que nunca, isso significa uma forte relação entre a tecnologia e a vida humana, o que tem reflexos sobre a educação.

Para se reinserir no mundo do trabalho numa perspectiva emancipada é preciso conhecer as tecnologias para saber aplicá-las, usá-las criticamente, o que pressupõe uma educação básica sólida.

2.4.5 PRINCÍPIOS DA INTERDISCIPLINARIDADE

Com o objetivo de superar a fragmentação do conhecimento e qualificar as práticas educativas, se faz necessário tomar a interdisciplinaridade como referência, substituindo a visão positivista, centrada nas distintas disciplinas isoladamente, para assumir uma visão de processo, defendendo a ideia do conhecimento como uma construção em rede, em diálogo entre as disciplinas. Com essa perspectiva pretende-se substituir os processos de transmissão lineares, por estratégias organizadoras de reconstrução de conhecimentos a partir da relação teoria-prática.

Não obstante, é preciso ter claro que a interdisciplinaridade não pode ser entendida como a fusão de conteúdo ou de metodologias, mas sim como interface de conhecimentos parciais específicos que têm por objetivo um conhecimento mais global. É, pois, uma nova postura no fazer pedagógico para a reconstrução do conhecimento.

2.4.6 PRINCÍPIOS DA AVALIAÇÃO COMO PROCESSO

A avaliação é concebida como momento de aprendizagem, tanto para educandos orientador do planejamento, com vistas a promover a aprendizagem e avanços dos alunos e alunas.

Qualquer metodologia de trabalho exige uma reestruturação curricular; a reorganização dos tempos e espaços da escola; investimentos na formação continuada de professores, tendo em vista o seu aprimoramento, tanto na dimensão profissional quanto na dimensão das relações pessoais; e uma coordenação pedagógica efetiva capaz de viabilizar tais procedimentos.

Deverão ainda ser contempladas nas práticas pedagógicas as áreas de conhecimento como: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, articuladas com as disciplinas da qualificação profissional selecionada.

Sabe-se que uma proposta dessa natureza não ocorre sem conflitos e resistências, pois como afirma (GUSDORF apud FAZENDA, 1999, p. 24) “ela ameaça, ainda, a autonomia dos especialistas que não ousam suscitar questões estranhas ao seu campo particular e nem permitem que outros interfiram em sua área específica”, visto

que tais especialistas são oriundos, de um modo geral, de uma formação onde tal posicionamento é defendido.

Apesar de as demandas para implementação de tal proposta não serem de fácil execução, experiências em diferentes municípios brasileiros atestam a viabilidade dessa forma de organização, quando há vontade política e crença de que ela permitirá um atendimento das reais necessidades do atual perfil do jovem e do adulto que retornam ao ambiente escolar formal para dar continuidade à sua formação básica.

Para implementação dessa proposta, não será necessário substituir na sua totalidade a organização disciplinar vigente. O proposto e desejável é que, paulatinamente, projetos de trabalhos integrados, significativos para cada uma das comunidades a que se destinam, sejam propostos, realizados e avaliados por grupos de professores engajados nessa modalidade trabalho, ou seja, para que o processo ensino aprendizagem possa acontecer de modo satisfatório e atender de fato às necessidades do aluno do PROEJA, é preciso entender que a educação física pode e deve fazer parte desses projetos tendo como um de seus objetivos a melhoria na qualidade de vida desses alunos.

2.5 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (PROEJA)

Pode-se observar que desde o início da colonização a educação no Brasil esteve majoritariamente a serviço da classe dominante e aos interesses dos governantes. É visível, no decorrer dos anos, uma educação excludente, tornando as classes dominadas cada vez mais enfraquecidas. No entanto, em cada momento histórico, existiram pessoas possuidoras de uma visão consciente de que a educação deve ser estendida a todos com igualdade de direitos e oportunidades, ou que pelo menos as desigualdades fossem diminuídas ou atenuadas, estudaram e apontaram formas que melhorassem a qualidade de vida e do ensino. Com o PROEJA não foi diferente.

Ao longo do PROEJA, muitos movimentos aconteceram e tiveram sua importância. Mas, o que mais marcou foram às experiências

vividas por Paulo Freire no Nordeste no início da década de 60. Experiências essas que se multiplicaram e foram disseminados.

Tais experiências ajudaram a mudar a concepção sobre quem é o sujeito do PROEJA. São pessoas que se encontram em classes sociais diferentes, as mais diversas idades, porém, com algo em comum, o déficit de conhecimentos. Buscar entender como se comportam sujeitos que punccionados por movimentos distintos, almejam o mesmo ideal, aprender. Como cada um desses educandos percebe a necessidade de voltar à sala de aula depois de tanto tempo indiferente da causa que o excluiu do ensino regular em idade escolar. Na sua maioria, são pessoas que depois de um dia de trabalho, muitas vezes forçado, se sujeitam a frequentar uma sala de aula. Cada um com sua subjetividade agilidade e capacidade de entendimento. Com a facilidade de se adaptarem ao procedimento frente às diversidades sociais.

Se refletirmos sobre quem são os sujeitos que buscam a educação de jovens e adultos, e os motivos pelos quais foram excluídos da educação regular, num sistema social que não considera sua própria estrutura, que exprime ao mesmo tempo a sua diversidade e sua generalidade em relação a outros sujeitos; diríamos que na verdade são sujeitos que diariamente fazem contas, vão ao supermercado, viajam, trabalham, amam, choram, riem e sentem indignação pela condição imposta por uma minoria. E quem as ensinou isto? Foi toda uma relação de interações vivenciadas e mediadas na rua, na igreja, na família, etc. Foi aprendido no cotidiano das relações interpessoais. E a escola que ensina? A decodificação, a segregação, o pragmatismo, o individualismo. Segundo Garcia, (1997, p.2) que reflete sobre a inclusão numa linha histórico-social onde o ser humano é visto “num processo contínuo de desenvolvimento através da aprendizagem”.

Sabemos que de modo geral a escola tem sido excludente ao longo da história, tendo cumprindo a função social de segregação de algumas pessoas em detrimento das outras, do branco em relação ao negro, dos fortes em relação aos fracos, dos “deficientes” em relação aos ditos “normais”.

O jovem e o adulto retornam à escola motivados pelas mais diferentes razões: a própria angústia existencial do ser inconformado, buscando sempre novas respostas para seus problemas, o

sonho de conquistar melhores salários, ameaça de desemprego, a necessidade de contribuir mais eficazmente na formação dos filhos, a realização pessoal, por serem excluídos, entre outros. Esses são fatores de pesos nesse processo. E o simples fato de que o homem e a mulher são seres sedentos de novas experiências, contribui muito para a volta as salas de aula.

Desse modo, segundo Freire, (1975, p.21) "não podemos pensar numa alfabetização de jovens e adultos centrada no autoritarismo e na compreensão mágica da palavra doada pelo professor ao educando; ao contrário, o que se põe é uma alfabetização como ato do conhecimento, como ato criador e como ato político".

A Educação Física é muito mais do que a prática de movimentos repetitivos com objetivo apenas de as qualidades físicas. Ela é um agente transformador social, e deve ser vista como perspectiva na melhoria da qualidade de vida para os alunos do Proeja.

Considerando essa perspectiva a Educação Física para o PROEJA, poderia ter como objeto de estudo e pesquisa, o homem e sua produção cultural, no tocante a reflexão sobre o corpo, a sociedade desenvolver, a ética, a estética e as relações inter e intrapessoais. Uma proposta desse tipo seria o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos da Educação Física para o PROEJA.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sendo o sujeito um ser indissolúvel, não podendo ser separado corpo e mente, é preciso realizar um trabalho harmonioso, onde ambas evoluam e encontrem um ponto de equilíbrio. Essa visão, por muito tempo, de acordo com a história da Educação Física não era aceita pela sociedade que encarava a relação corpo/mente como o preparo da mente para quem comandava e o preparo do corpo para os comandados. Essa visão adquiriu outras conotações com o transcorrer do tempo, e hoje, tanto o preparo do corpo quanto da mente é de suma importância para a evolução e melhoria da qualidade de vida de todos, mas principalmente para alunos do PROEJA na busca da formação integral do homem. Um dos pontos tratado e analisado no estudo, refere-se à importância em entender o desenvolvimento histórico da Educação Física, como era vista e como é vista hoje.

A Educação Física no PROEJA não é explicitada, tendo a mesma a necessidade de ser inserida. A prática da Educação Física, baseada em alguns aspectos na facultatividade dos cursos noturnos que tratava a Lei (LDB), já que a maioria das escolas que trabalham com o PROEJA são oferecidos no turno noturno, não descartando a possibilidade de sua inclusão no currículo, nesse seguimento de educação formal da educação básica.

Outro ponto abordado na análise do estudo foi à falta de espaços e materiais para a prática da Educação Física, bem como, o emprego do movimento pura e simplesmente constante e, ultrapassados pelos conceitos de totalidade do sujeito e, pelos espaços ocupados pela Educação Física ser na e da escola, quando trata do trabalho da Educação Física e a corporeidade.

Fica evidente a a inclusão da Educação Física ou necessidade da mesma, e salienta sua importância quando ressaltamos o processo formativo do sujeito em desenvolvimento físico e mentalmente (global) para os alunos do PROEJA. Assim sendo, visando à melhoria da qualidade de vida.

Neste trabalho procurou-se sintetizar pequenos aspectos significativos do processo de investigação, salientando como a Educação Física pode se transformar num agente de melhoria na qualidade de vida no PROEJA numa perspectiva de análise buscando visualizar o que se evidencia para a Educação Física em termos de proposta de seus conteúdos para esses sujeitos.

Assim, sugere-se além de estudos que venham ao encontro da importância da Educação Física para e no PROEJA, a elaboração de uma proposta curricular que contemple mais essa alternativa de conhecimento à formação do ser humano, como reconhecimento às várias linguagens e expressões que do sujeito é de direito. Essa meta poderá ser almejada com um esforço coletivo dos profissionais da área na prática sistemática da Educação Física nas escolas, intervindo mais efetivamente na educação e na promoção do bem estar desse público em especial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o exposto através deste artigo buscou-se refletir como o ensino da Educação Física no PROEJA pode ser visto

sob a ótica de perspectiva de melhoria na qualidade de vida desse aluno com necessidades específicas além da compreensão acerca da função do componente curricular Educação Física, bem como o papel do professor nesse contexto. A análise das informações nos remeteu a novas percepções tanto dos profissionais sobre tal temática, visto que, prevalece neste momento uma visão mais coerente com as propostas e objetivos almejados, como a reformulação de conceitos para atender ao PROEJA.

Acreditamos que a grande questão que pode nortear a Educação Física se refere a problematização de sua verdadeira função enquanto componente curricular obrigatório ou não incluído no processo de educação. Assim, será tarefa dos professores de Educação Física construir o conhecimento necessário para selecionar, delimitar, direcionar e fundamentar a concepção de Educação/Educação Física que acredita ser adequada nesse processo de ensino.

Também ficou compreendida a importância que o professor de Educação Física tem em proporcionar aos estudantes atividades cuja caracterização permitam aos mesmos diferentes aprendizagens e vivências. Em torno disso é que se situa a grande discussão que se faz a respeito da Educação Física na atualidade, uma vez que muitos a veem como um estímulo ao simples desenvolvimento físico através de gestos e movimentos padronizados, “tirando assim o caráter educacional pertencente à Educação Física que visa atuar sobre a formação do caráter humano e contribuir para um maior rendimento do trabalho intelectual (BARROS; BARROS, 1972). Mostrando que o ensino da Educação Física é capaz de contribuir com a dinâmica escolar, tornando a escola mais atraente, valorizando-a. Significa dizer que é preciso levar em consideração as problemáticas enfrentadas pelo estudante do PROEJA por terem necessidades de reinserção e resgate aqui comentadas e que demonstram a necessidade de se produzirem mudanças na forma de atuar na e para a escola, de forma mais eficaz buscando novos caminhos para a função da Educação Física. Por isso é importante considerar o que Kunz (1999, p. 87) fala, que “é difícil discutir sobre a questão metodológica do ensino da Educação Física, mas devemos nos preocupar, também, com questões mais próximas da prática pedagógica do cotidiano escolar”, como por exemplo, a

relação (interrelações) entre a construção dos objetivos, a seleção de conteúdo das aulas e as decisões sobre a operacionalização dos procedimentos de ensino.

5 REFERÊNCIAS

BARBOSA, C.L.A. **Educação Física Escolar: as representações sociais.** Rio de Janeiro: Shape, 2001.

BARROS, D.; BARROS, D. **Educação Física na escola primária.** 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: CNE/CEB, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/** Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

COLETIVO DE AUTORES, **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COSTE, J. C. **A psicomotricidade.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

CRISTINO, A.P.; KRUG, H.N. **Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de educação física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS).** Movimento, Porto Alegre: UFRGS, v.14, n.1, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE DA SILVA, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** Campinas: Scipione, 1989.

GARCÍA, R. M. C. **A educação de indivíduos que apresentam seqüelas motoras: uma questão histórica.** Cadernos CEDES. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. V. 19. Campinas: 1997.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** São Paulo: Papyrus, 1994.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed., 7ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica: 2004.

_____. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação.** 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1997.

GUSDORF A.; FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria.** 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

HURTADO, N.C. **Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular.** Petrópolis: Vozes, 1993.

ILHA, F.R.S.; KRUG, H.N. O ensino crítico-reflexivo como proposta educativa na Educação Física escolar, 2008b.

IVO, A.A.; HYPOLITO, A.M. Contextualizando a disciplina de Educação Física no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, XXVII, 2008. **Anais...** Pelotas: ESEF/UFPEL, 2008.

KUNZ, E. A imprescindível necessidade pedagógica do professor: o método de ensino. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, n. 13, 1999.

_____. **Educação Física: ensino & mudanças.** 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física.* São Paulo: Cortez, 1992.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.009)

GESTÃO FINANCEIRA EM CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LIMITES E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EQUIPE GESTORA

Luciana Bandeira Barcelos

Professora Doutora em Educação, participante do Grupo de Pesquisa Aprendizados ao longo da vida, sujeitos, políticas e processos educacionais, do Programa de Pós Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, professora das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro. E-mail lubbarcelosrj@gmail.com.

RESUMO

Neste trabalho, recorte de minha tese de doutorado, que objetivou compreender como se faz o exercício do controle social sobre recursos financeiros descentralizados diretamente aos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e se esse exercício e a participação que ele exige contribuem para a qualidade da gestão pública escolar, intenciono refletir sobre a importância que as práticas de gestão democrática, especificamente aquelas relacionadas à gestão financeira, adquirem no interior de um CEJA, haja vista os sujeitos que circulam nestas unidades escolares, jovens e adultos já inseridos na vida adulta, em pleno exercício de sua cidadania. O percurso metodológico da pesquisa em referência construiu uma amostra sob critérios, definindo cinco *loci* de investigação. Por meio de questionários, captei concepções de sujeitos estudantes, professores e funcionários; e complementarmente entrevistei, também, gestores, buscando saber como, por que e para que se participa e se exerce o *controle social* nesses espaços. Do campo empírico emergiram diversos conteúdos relacionados às categorias *participação* e *controle social*. Também os motivos para não participar foram atentamente observados. Organizo esta reflexão a partir de discussões teóricas suscitadas no decorrer da pesquisa e de alguns

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.009](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.009)

GESTÃO FINANCEIRA EM CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
LIMITES E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EQUIPE GESTORA

dados – obtidos por meio das entrevistas aplicadas aos gestores das cinco unidades CEJA que compuseram a amostra da pesquisa – relacionados às categorias participação e controle social, que emergiram do campo empírico. A síntese possível da investigação é que os conceitos investigados e o modo como operam na instituição escolar impõe a necessidade de impulsionar e valorizar mecanismos de reforço a iniciativas populares que a própria legislação possibilita, ampliando e qualificando espaços que se ponham a serviço da população, especialmente entre sujeitos da educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: EJA, CEJA, Política pública de descentralização financeira, Gestão democrática.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.010)

O EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS DE MACEIÓ: UMA RUPTURA DO PENSAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Maria Jeane Bomfim Ramos

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, jeanebsilva2014@gmail.com

Adelson Gomes da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL, adelson79@hotmail.com

José Rubens Silva Lima

Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Alagoas – AL, jrubenssil007@gmail.com.

RESUMO

O presente texto busca apresentar os resultados do estudo a respeito do papel do professor da Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA, diante das marcantes mudanças no modelo educacional da Secretaria Municipal de Educação de Maceió – SEMED. Problematisa a formação continuada de professores a partir da reflexão da prática docente, com foco no currículo crítico. Aponta as transformações ocorridas na formação continuada de professores que passou a priorizar o empreendedorismo como principal articulador da EJA. Aborda aspectos das Orientações Curriculares da modalidade de ensino, documento lançado pela SEMED, referente a formação continuada de professores e o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, estabelecendo um contraponto com o atual modelo educacional da instituição e a proposta anterior. Debate a respeito das contradições entre a proposta de

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.010](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.010)

O EMPREENDEDORISMO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS DE MACEIÓ:
UMA RUPTURA DO PENSAMENTO CRÍTICO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

educação empreendedora e as Orientações Curriculares da EJA elaboradas pela secretaria, que se baseiam nos pressupostos freirianos. A metodologia baseou-se na análise dos documentos oficiais da instituição/ SEMED e na base legal nacional. Os resultados apontaram uma séria contradição diante dos princípios das Orientações Curriculares e a educação empreendedora. O modelo educacional atual para a EJA, defendido pela SEMED corrobora com a educação bancária, desfavorecendo a educação crítica, emancipatória, dialógica e libertadora. Ademais, impossibilita a construção do pensamento crítico de estudantes e professores.

Palavras-chave: EJA, Empreendedorismo, Formação continuada, Educação Bancária.

DOI: 10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.011

A PRÁTICA DE FANZINE COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS¹

Hellyzalva Braga Lima Alves

Mestranda da Pós Graduação Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional (Profbio), Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Universidade Federal da Paraíba – PB, Professora da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, São Caitano – PE, hellyzalvabraga@gmail.com;

Antônia Arisdélia Fonseca Feitosa

Doutora em Educação. Docente do Departamento de Sistemática e Ecologia do Centro de Ciências Exatas e da Natureza (CCEN) da UFPB e no Programa de Pós Graduação em Ensino de Biologia em Rede (PROFBIO/UFPB). arisdelfeitosa@gmail.com

RESUMO

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), os conteúdos, em geral, são tratados de forma conteudista, priorizando a transmissão de saberes. Diante desta realidade, o professor é desafiado a promover estratégias de ensino que motivem os estudantes a participar do processo de aprendizagem. Nesse estudo, o fanzine representou a estratégia pedagógica chave por meio da qual os mesmos expressaram, de forma textual ou artística, os conhecimentos apreendidos, utilizando metodologias ativas. O estudo teve como objetivo construir conhecimentos científicos sobre os impactos ambientais antrópicos, utilizando modalidades didáticas diferenciadas e o “fanzine” como expressão de aprendizagem. A pesquisa, de caráter quali-quantitativo foi

1 Trabalho de pesquisa relacionado à dissertação de mestrando PROFBIO/UFPB. Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – com o financiamento (Código 001).

desevolvida seguindo a abordagem participante. Foram envolvidos vinte estudantes da modalidade EJA, numa Escola Pública do Agreste Pernambucano. As atividades didático-pedagógicas foram mediadas por ferramentas de tecnologias de informação e comunicação (TICs) na perspectiva da produção do zine. Os dados da pesquisa foram obtidos por meio da observação participante, registro em cadernos de anotações, em aulas e debates interpretados à luz da análise de conteúdo de Bardin. Foram produzidos 20 fanzines com aprofundamento teórico nas questões ambientais como: poluição, degradação ambiental, impactos ambientais e sustentabilidade. A sistematização das atividades desenvolvidas durante a pesquisa despertou o senso de corresponsabilidade socioambiental, fortalecendo a autonomia, criticidade, interdisciplinaridade, comunicação e a construção de novos valores a partir da convivência com o meio ambiente.

Palavras-chave: Ecologia; Enculturação Científica; Fanzinagem.

INTRODUÇÃO

O Ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no que se refere ao eixo temático “Meio Ambiente” ainda apresenta um cenário voltado para uma prática tradicional, conteudista e desvinculada da realidade do aluno. Os estudantes nesta modalidade de ensino apresentam-se desmotivados e passivos diante dos saberes que lhes são transmitidos pelo professor, pois segundo Miranda e Costa (2007) há uma discrepância entre aquilo que se estuda na sala de aula, a natureza e a sua própria vida.

As Metodologias Ativas (MA) ajudam a tornar os estudantes participativos das atividades, e quando baseadas na alfabetização científica são eficazes para integrar os conteúdos ao contexto dos estudantes. Para Bacich e Moran (2018) a estratégia de ensino centrada na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida traz contribuições importantes no desenvolvimento de competências mais amplas e na (re)significação da prática docente.

O fanzine se caracteriza como uma ferramenta transformadora, utilizada de forma significativa em ambientes formais ou não formais de ensino concedendo um desenvolvimento cognitivo e expressivo. Magalhães (1993, p. 15) conceitua o zine como sendo “[...] um boletim, veículo essencialmente informativo, órgão de fãs-clubes ou de aficionados”. Para Meireles (2008, p.10) “[...] são projetos pessoais que se concretizam através da publicação em máquinas fotocopadoras [...] É um veículo de comunicação que serve como suporte para uma mensagem com potencial de tornar-se vetor de uma rede de interlocutores acerca de determinado assunto”.

Pesquisas sobre a utilização do fanzine como ferramenta pedagógica tem se mostrado um fator positivo na troca de saberes entre professor e aluno e no processo de construção de conhecimentos, sendo evidenciados nos trabalhos de BRAGA JR. et al. (2017); SANTOS (2016), SOUZA (2017) e SOUZA et al. (2017).

A produção zínica artesanal ocorre de forma processual, individual ou coletiva, elaborado de forma física ou digital (E-zine) utilizando diversos materiais de baixo custo (papel A4, tesoura, cola, canetas coloridas, impressão, revistas e jornais velhos, caneta

esferográfica preta, grampeador, dentre outros). As etapas deste processo consistem na elaboração, planejamento e organização, no qual o editor deverá determinar o formato, tamanho, o número de páginas, o título que será inserido na capa visando à harmonização do texto e imagens:

A pesquisa, aqui apresentada, coloca em cena o estudo das questões ambientais na educação de jovens e adultos e enfatiza o fanzine como um recurso capaz de contribuir no ensino de biologia nesta modalidade de forma contextualizada, atrativa, dinâmica e inovadora, além de proporcionar aos estudantes a construção de seus conhecimentos mesmo de forma híbrida.

METODOLOGIA

O estudo foi conduzido pela abordagem da pesquisa quali-quantitativa, por fazer uso, em alguns momentos de dados quantitativos (BICUDO, 2011; CRESWELL, 2014; TRIVINÔS, 2015). Como estratégia na investigação adotou-se a pesquisa participante. As informações foram obtidas por meio do caderno de anotações, da observação participante (MARSHALL; ROSSMAN, 1995), dos resultados da aplicação dos mapas mentais (BUZAN, 1996) e grupo focal.

O cenário educacional em vigência na execução deste estudo esteve vinculado ao avanço da pandemia do novo coronavírus-COVID-19, com a suspensão temporária das aulas da Rede de Ensino. Desta forma, as atividades foram realizadas nas modalidades presencial e remota ancoradas na proposta de uma Sequência Didática Interativa (SDI), com estratégias digitais em plataformas diversificadas, e compatíveis ao segmento da EJA, segundo as Tecnologias Educacionais da Informação e Comunicação (TICS).

A pesquisa desenvolveu-se na Escola de Referência em Ensino Médio Agamenon Magalhães, localizada na cidade de São Caetano, Agreste de Pernambuco. Os participantes da pesquisa foram 20 estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos apresentando uma faixa-etária de 20 a 60 anos. Vale salientar que houve alternância no quantitativo dos participantes da pesquisa. O desenvolvimento do projeto ocorreu em quatro etapas/estratégias

de forma contextualizada, na perspectiva de uma aprendizagem investigativa:

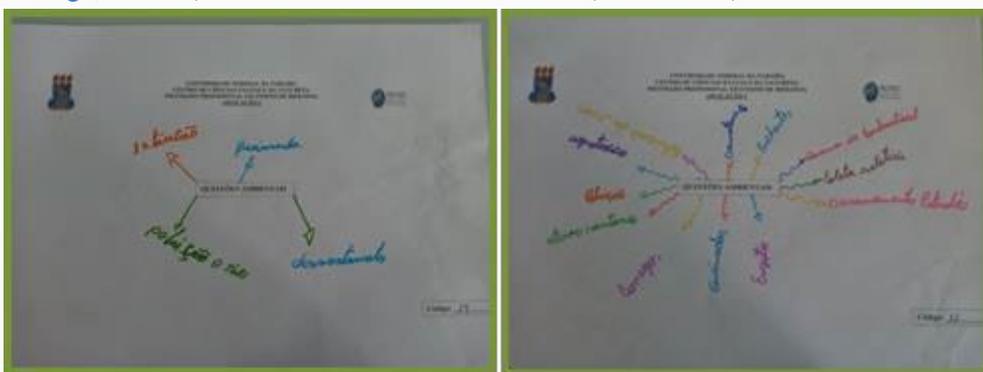
- **Etapa 1- Aplicação de Mapa Mental.** A ideia principal "Questões Ambientais" foi colocada no centro da folha de forma horizontal, dispoendo de espaços para acomodar os seguimentos do mapa. De acordo com as expressões apresentados pelos estudantes, estas foram adicionadas aos itens que estivessem relacionados ao tópico central. Os conhecimentos prévios registrados nos mapas foram analisados e inseridos nos eixos temáticos: Poluição, Destruição Ambiental, Impactos Ambientais e Sustentabilidade.
- **Etapa 2- Oficina pedagógica "Compreendendo o fanzine".** O fanzine foi apresentado aos estudantes por meio de uma oficina pedagógica, realizada em parceria com os professores de química e de língua portuguesa (ambos da mesma escola, alvo do estudo). Nesse sentido, a atividade teve o propósito de fomentar a reflexão crítica social acerca do tema, utilizando diferentes gêneros textuais, possibilitando a construção e (re)construção dos conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades de leitura intersemiótica e escrita.
- **Etapa 3- Aplicação da SDI.** A SDI foi executada em 06 aulas tendo como eixos temáticos Poluição e Impactos Ambientais de forma interdisciplinar com a colaboração da professora de Química e Língua Portuguesa. Esta etapa consistiu em uma tertúlia científica, leitura de poemas, softwares educacionais, atividade experimental, exposição de vídeo e fanzinagem. O processo de avaliação da aprendizagem ocorreu de forma contínua, tendo a observação participante como estratégia para o registro das aprendizagens alcançadas.
- **Etapa 4-Reaplicação do Mapa Mental** para análise comparativa entre os conhecimentos prévios e os saberes científicos desenvolvidos a partir da aplicação da SDI.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

COMO OS ESTUDANTES DO EJA PERCEBEM AS QUESTÕES AMBIENTAIS?

As manifestações sobre as QUESTÕES AMBIENTAIS registradas nos mapas sinalizaram a tendência de que os termos citados estavam conectados com as experiências cotidianas dos estudantes. (Figura 1).

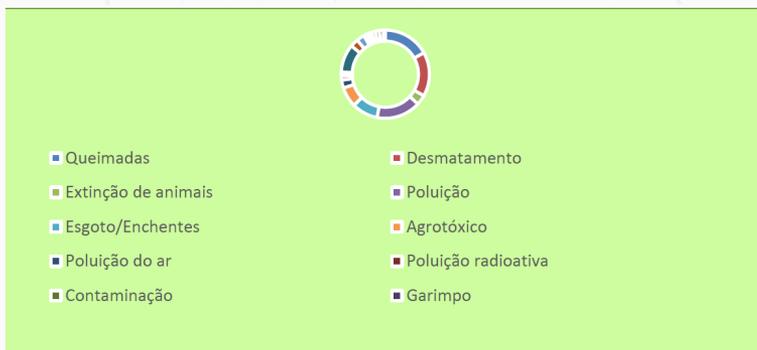
Figura 1- Mapas Conceituais – conhecimentos prévios e expectativas teóricas



Fonte: ALVES, 2021.

Foram construídos 24 mapas conceituais. Os termos, **queimadas** (95,8%), **desmatamento** (91,6%), **poluição** (91,6%), **lixo** (58,3%) e **enchentes** (54,1%) obtiveram maior frequência (Gráfico 1).

Gráfico 01- Termos apreendidos na aplicação dos mapas conceituais.



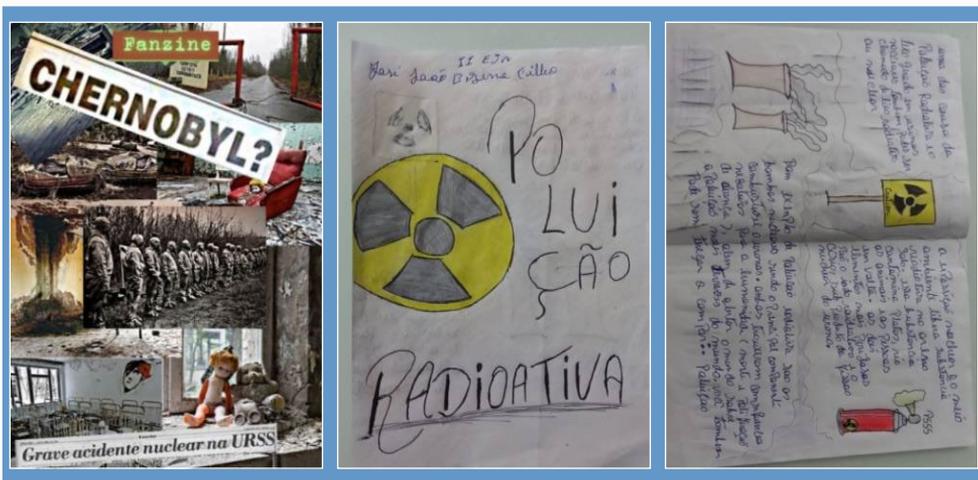
Fonte: ALVES, 2021.

A contextualização do conhecimento utilizando esses termos estabeleceu interligações com a vida cotidiana. Para AUSUBEL *et al.* (2003), a discussão do conhecimento pré-existente, o diálogo e a troca de significados são fundamentais para uma aprendizagem significativa.

COMPREENDENDO O FANZINE - OFICINA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA.

Na oficina pedagógica: “Compreendendo o Fanzine” foram produzidos 20 (vinte) fanzines, dentre os quais 16 (dezesesseis) foram manuais e 04 (quatro) digitais. Nos fanzines (Figura 2) observamos mistura de imagens produzidas à mão, recortadas de livros, de textos fotocopiados, mesclando imagens e textos manuscritos ou digitalizados. Não obstante, a oficina possibilitou o desenvolvimento de habilidades e competência voltadas para a integração dos conhecimentos químicos e biológicos na identificação dos fenômenos radioativos, estabelecendo relações com o meio ambiente e os seres vivos.

Figura 2- Fanzines sobre poluição radioativa produzidos pelos estudantes da EJA.



Fonte: ALVES, 2021.

APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INVESTIGATIVA-SDI

Executada em 04 aulas de sessenta minutos envolvendo as questões ambientais.

Eixo Temático: Poluição - Tértúlia Científica- Inicialmente ocorreu à tertúlia científica, na qual os 17 estudantes foram organizados em formato de círculo e receberam o texto científico pelos moderadores (professor de Biologia/Química) intitulado: A pandemia da COVID-19 e os reflexos na relação meio ambiente e sociedade, da autora Ligia da Paz de Souza, publicado na Revista Brasileira de Meio Ambiente. Durante a leitura individual cada estudante fez um grifo com marca texto nos fragmentos principais do texto conforme sua concepção. Durante a leitura constatou-se que 03 estudantes (30%) apresentaram uma compreensão parcial do vocabulário, solicitando a utilização de dicionários de Língua Portuguesa, entretanto os demais conseguiram compreender. Após a leitura individual, os estudantes selecionaram a ideia principal segundo sua concepção. Foi verificado que 09 estudantes (53%) grifaram apenas o que era relevante, 05 estudantes (29,4%) grifaram as ideias essenciais e acessórias e 03 estudantes (30%) grifaram quase o texto todo, sendo indicativo que não conseguiram compreender o conceito de ideia principal e secundária.

Em seguida foi estabelecido o turno da palavra e os estudantes leram os trechos e comentaram. Vale ressaltar que houve um diálogo igualitário, respeito às opiniões e expressões de ideias. Neste contexto, podemos observar as reflexões dos estudantes nos fragmentos do texto (**Tabela 1**):

Tabela 01- Concepções dos estudantes acerca da relação pandemia, meio ambiente e sociedade.

Trecho do texto	"A pandemia da COVID-19 atingiu diretamente o sistema de globalização e mobilização de serviços e pessoas. [...] teve suas consequências diretas e indiretas nos diversos setores sociais, como o econômico e o ambiental."
ESTUDANTES	CONCEPÇÕES
ESTUDANTE A	<i>Com a quarentena houve paralização das indústrias e do comércio, aí as pessoas perderam os empregos e passaram a consumir menos, aí não prejudicou tanto a natureza".</i>

Trecho do texto	"A pandemia da COVID-19 atingiu diretamente o sistema de globalização e mobilização de serviços e pessoas. [...] teve suas consequências diretas e indiretas nos diversos setores sociais, como o econômico e o ambiental."
ESTUDANTE B	<i>"Eu não concordo com tudo. Teve o auxílio emergencial. Eu sou costureira e foi a melhor época para vender. Outros setores também teve aumento de venda. Consumismo mais e prejudicamos o meio ambiente da mesma forma".</i>
PROFESSORA	<i>"O que é necessário para se ter uma relação equilibrada entre o consumismo e a preservação do meio ambiente?"</i>
ESTUDANTE I	<i>"Consumir somente o que precisa, mas isso é muito difícil. Quanto mais ganhamos, mas gastamos".</i>
ESTUDANTE A	<i>"Se consumimos de forma consciente e também as indústrias e fabricas desenvolver de forma sustentável não terá problemas. Não é professora?"</i>
Trecho do texto	"Imagens de satélite mostram que a pandemia do coronavírus está temporariamente diminuindo níveis de poluição do ar ao redor do mundo."
ESTUDANTES	CONCEPÇÕES
ESTUDANTE C	<i>"Como reduziu os carros e as fábricas pararam a poluição diminuiu. Teve países que as águas dos canais ficaram limpas e tinha peixes vivendo".</i>
ESTUDANTE D	<i>"Sim, mas por outro lado, o isolamento fez a gente gastar mais energia e produzir mais lixo, principalmente hospitalar e não é um impacto negativo professora?"</i>
ESTUDANTE E	<i>"As pessoas não tem noção de descartar o lixo hospitalar e muitos garis e catadores de lixo foram contaminados pelo vírus".</i>
PROFESSORA	<i>"Sim, é um impacto negativo. Será que realmente a poluição diminuiu durante este período de pandemia?"</i>
ESTUDANTE B	<i>"Diminuiu o atmosférico e os outros aumentaram porque tem vários tipos de poluição. E só diminui nos locais onde fizeram realmente o isolamento".</i>
ESTUDANTE C	<i>"Não, diminuiu não. Se diminuiu foi algo rápido. Por que depois tudo foi reabrindo novamente".</i>
Trecho do texto	"Imagens de satélite mostram que a pandemia do coronavírus está temporariamente diminuindo níveis de poluição do ar ao redor do mundo."
ESTUDANTES	CONCEPÇÕES
ESTUDANTE F	<i>"É porque todo mundo estava preocupado com o coronavírus, não tendo fiscalização".</i>
ESTUDANTE G	<i>"Um ecologista, eu não sei pronunciar o nome direito, Andy MacDonald, disse que o desmatamento é o fator de transmissão de doenças infecciosas".</i>
ESTUDANTE C	<i>"Como assim?"</i>
ESTUDANTE G	<i>"Quando desmata tira o local onde os animais moram, cria passagem para que parasitas infectem o homem, aí provoca doenças e algumas pode causar a morte de muitas pessoas".</i>
ESTUDANTE A	<i>"Além do desmatamento tem as queimadas. E também querem tirar os índios das suas terras para ter a mineração".</i>

Trecho do texto	"A pandemia da COVID-19 atingiu diretamente o sistema de globalização e mobilização de serviços e pessoas. [...] teve suas consequências diretas e indiretas nos diversos setores sociais, como o econômico e o ambiental."
PROFESSORA	"Então quais os impactados a pandemia acarretou ao meio ambiente?"
ESTUDANTE H	"Tudo isso que foi falado, professora. Desmatamento, queimada, morte de animais, muito lixo do hospital, até ter outra pandemia".

Fonte: ALVES, 2021.

Na correlação existente entre pandemia x indústria x comércio x lixo e na compreensão leitora do artigo proposto foram detectados os conhecimentos prévios. Viana; Teixeira, (2002, p.5) enfatiza que "A complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido".

Bases conceituais - Houve a leitura de dois textos poéticos: Cidadezinha qualquer, de Carlos Drummond de Andrade e Cimento armado, de Paulo Bonfim presente no link <https://armazemde-texto.blogspot.com/>. Desta forma, os poemas permitiram discutir problemas ambientais e urbanização, numa perspectiva holística ressaltando a diferença existente entre uma cidade desenvolvida, poluída e destruída pelo progresso e uma cidade do interior (**Quadro 02**).

Quadro 02- Poemas: Cidadezinha qualquer e Cimento Armado.

Poema Cidadezinha qualquer	Poema Cimento armado
Autor: Carlos Drummond de Andrade	Autor: Paulo Bonfim
Casas entre bananeiras mulheres entre laranjeiras pomar amor cantar. Um homem vai devagar. Um cachorro vai devagar. Um burro vai devagar. Devagar... as janelas olham. Eta vida besta, meu Deus. De <i>Alguma poesia</i> (1930)	Batem estacas no terreno morto. No terreno morto surge vida nova, As goiabeiras do velho parque E os roseirais abandonados, Serão cortados E derrubados Um prédio novo de dez andares, Frio e cinzento, Terá seu corpo de cimento-armado Enraizado no velho parque [...]

Fonte: ALVES, 2021.

. A partir da recitação, os estudantes foram questionados sobre quais informações estavam contidas no texto poético, expondo as seguintes opiniões (**Tabela 02**):

Tabela 02- Concepções dos estudantes referentes aos textos poéticos.

ESTUDANTES	OPINIÕES
ESTUDANTE A	<i>"Ele fala no terreno morto porque foi poluído e teve o corte das árvores".</i>
ESTUDANTE D	<i>"O homem destruiu a natureza para construir os prédios. Como aconteceu com SUAPE, por isso os tubarões estão atacando".</i>
ESTUDANTE E	<i>"O texto fala de uma cidade pequena que não é poluída e de outra grande, poluída".</i>
ESTUDANTE M	<i>"Fala sobre a construção das cidades e para isso destrói a natureza. E o outro poema como a cidade é pequena pode viver bem com a natureza".</i>
ESTUDANTE F	<i>"Fala da preservação da natureza e da destruição pela poluição".</i>

Fonte: ALVES, 2021.

Em seguida, as poesias foram discutidas e o conteúdo poluição foi exposto com a participação ativa dos estudantes diante das questões norteadoras (**Tabela 3**).

Tabela 03- Conhecimento prévio dos estudantes acerca da temática poluição.

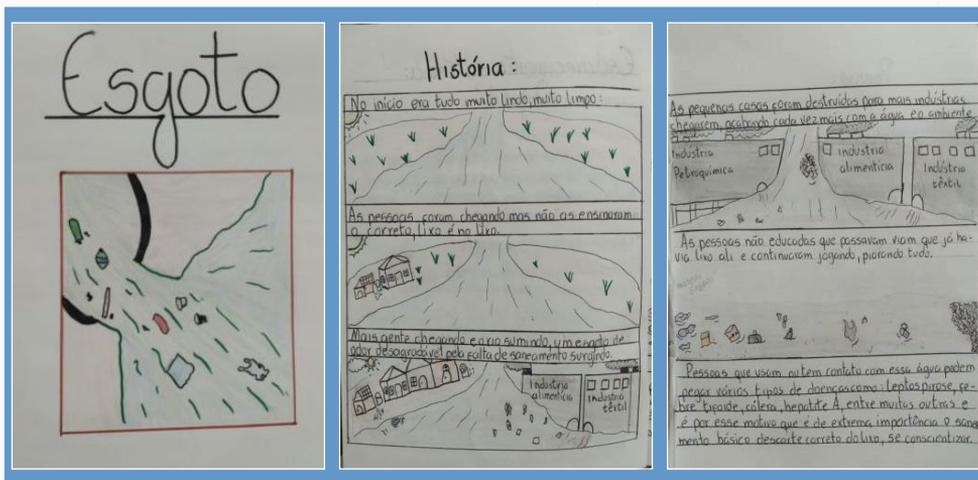
QUESTÃO NORDEADORA	O QUE DEFINE POLUIÇÃO?
ESTUDANTE A	<i>"Poluir rios, jogar lixo no chão, poluir o ar".</i>
ESTUDANTE G	<i>"É destruir o ecossistema".</i>
ESTUDANTE E	<i>"É poluir o meio ambiente, destruir a natureza".</i>
QUESTÃO NORDEADORA	POR QUE EXISTE POLUIÇÃO AMBIENTAL?
ESTUDANTE F	<i>"Porque não temos educação ambiental e aí o homem destrói o meio ambiente".</i>
ESTUDANTE B	<i>"Não é só a gente não, tem as fábricas".</i>
ESTUDANTE M	<i>"As cidades querem só desenvolver, o povo quer só comprar, provoca a poluição".</i>
QUESTÃO NORDEADORA	HÁ DIFERENÇA ENTRE POLUIÇÃO E CONTAMINAÇÃO?
ESTUDANTE I	<i>"Não, é a mesma coisa".</i>
QUESTÃO NORDEADORA	QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS FONTES DE POLUIÇÃO?
ESTUDANTE I	<i>"Carros, fábricas, queimadas".</i>

Fonte: ALVES, 2021.

A temática abordada está associada ao contexto dos estudantes permitindo uma reflexão sobre problemas ambientais e a consolidação de atitudes de conservação e preservação do meio ambiente. As inferências elaboradas pelos estudantes apresentam conhecimentos prévios, sendo fundamental para o “processo de desconstrução de conceitos e reconstrução/apropriação de outros, atuando na ancoragem do saber científico”. (PIVATTO, 2014; RAMOS, 2003, p.10).

- **Fanzinagem** - As habilidades de aprendizagem dos estudantes foram expressas através da construção dos fanzines de forma contextualizada. Os estudantes produziram 20 zines (**Figura 3**) abordando as consequências da poluição, as doenças causadas pela poluição, agrotóxicos, garimpo e esgoto. A produção do conhecimento contemplou conceitos, músicas, charge, HQ, cordel, desenhos, recortes de imagem, frases, poemas e poesias. Para Moran (2017), o protagonismo do aluno promove a formação de novos saberes. Freire (2011b, p.120) destaca que esta formação é mediada pela “leitura de mundo do educando”, sendo “o ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade”.

Figura 3- Fanzines produzidos pelos estudantes acerca da temática poluição.



Fonte: ALVES, 2021.

- **Eixo Temático: Impactos Ambientais – Atividade Experimental e Análise de Vídeo** - desenvolvido em duas aulas de sessenta minutos, envolveu os conceitos de destinação inadequada de resíduos sólidos, desperdício de água, derramamento de petróleo, camada de ozônio, efeito estufa e aquecimento global. Com o propósito de: analisar a compreensão dos estudantes diante de uma situação experimental mediante um impacto ambiental negativo; Propiciar a construção de zines como manifestação de aprendizagem. Etapas:

Atividade experimental “Produção de chuva ácida”.

O conteúdo foi exposto enfatizando que no diesel, há a presença de enxofre, o qual, durante a combustão, forma os gases tóxicos dióxido de enxofre e trióxido de enxofre. Estes gases influenciam nas condições climáticas, contribuindo para a poluição do ar e formação de chuva ácida, que ocorre quando os óxidos de enxofre lançados na atmosfera reagem com a água das chuvas, gerando ácidos.

Diante do exposto, têm-se os seguintes questionamentos: **Os transportes da zona urbana são diferentes da zona rural? Por quê? Qual o menos poluente?** Após explanarem suas hipóteses os estudantes separaram o aparato da atividade experimental presente no roteiro. Em seguida foram indagados: **O que irá acontecer neste experimento?** Para iniciar a atividade prática, as equipes colocaram um pouco de enxofre na colher e aqueceu sob a chama de uma lamparina. Posteriormente, quando começou a liberação de gases, resultante do aquecimento, colocou a colher dentro do recipiente transparente fechando-o rapidamente, contendo dentro deste a flor colorida e fixada na sua superfície interna a fita de pH.

Quando há a combustão do enxofre, este reage com o oxigênio presente no ar e forma o dióxido de enxofre. Ao ser colocado dentro do recipiente, após um determinado tempo, este óxido de enxofre age na flor provocando a perda da coloração e a alteração na fita de pH, indicando o caráter ácido, aproximadamente 4,5 (FOGAÇA, 2022).

A atividade experimental foi realizada utilizando quantidades diferentes de enxofre. Portanto, questiona-se: **O que irá ocorrer com a flor dentro do recipiente? Por que a flor mudou de coloração?** Em seguida, os resultados foram comparados, analisados e discutidos, levando em consideração a construção do conhecimento científico a partir do empírico, corroborando na formação social do aluno.

Resultados: Os estudantes em equipe de 5 integrantes, receberam uma folha de papel A4 para registrarem as hipóteses em consonância com as questões norteadoras (**Tabela 06**) e com o fenômeno observado. A seguir, os estudantes separaram os materiais que seriam utilizados na atividade experimental sob a supervisão dos docentes de química e biologia. Para Seré *et al.* (2003) é importante que os estudantes manipulem o aparato experimental, pois desta forma irão adquirir conhecimento sobre as vidrarias e equipamentos laboratoriais e desenvolver competências e habilidades voltadas para a utilização de instrumentos de medida.

Tabela 06- Concepções dos estudantes acerca dos fenômenos observados na atividade experimental: "Produção de chuva ácida".

QUESTÃO NORDEADORA	Os transportes da zona urbana são diferentes da zona rural? Por quê? Qual o menos poluente?
EQUIPE 2	<i>"Sim. Os transportes da zona rural são mais poluentes e usam o diesel. Os transportes da zona urbana são menos poluente porque a maioria é a gás".</i>
EQUIPE 4	<i>"São diferentes. Os transportes da zona rural possui uma fumaça preta e da zona urbana não".</i>
EQUIPE 5	<i>"Os da zona urbana é álcool, gasolina e gás. O da zona rural é diesel daí é mais poluente".</i>
QUESTÃO NORDEADORA	O que virá acontecer neste experimento?
EQUIPE 1	<i>"Vai liberar uma fumaça que vai queimar a flor".</i>
EQUIPE 9	<i>"Soltar fumaça poluída que destrói a camada que protege a Terra. Ai, os seres vivos morre".</i>
QUESTÃO NORDEADORA	O que virá ocorrer com a flor dentro do recipiente?
EQUIPE 3	<i>"A flor morre porque a mistura é ácida".</i>
EQUIPE 10	<i>"Durante o processo cai as pétalas da flor".</i>

Diante destas constatações, os estudantes sentiram-se entusiasmados em ir para o laboratório e desenvolver uma prática experimental investigativa, emitindo hipóteses a partir de uma problemática, obtenção e interpretação de novas informações,

propiciando uma aprendizagem aliada à teoria à prática. Para Zarpellon (2006, p.12) “Teoria e prática estão, assim, vinculadas pelo próprio processo de geração de conhecimento. De fato, da prática surgem novas reflexões e novos conhecimentos, portanto amplia-se a teoria”.

Para iniciar a atividade prática, as equipes colocaram um pouco de enxofre na colher e aqueceu sob a chama de uma lamparina. Posteriormente, quando começou a liberação de gases (dióxido de enxofre), resultante do aquecimento, colocou a colher dentro do recipiente transparente fechando-o rapidamente, contendo dentro deste a flor colorida e fixada na sua superfície interna a fita de pH (Figura 12).

Figura 12- Procedimento experimental Chuva ácida.



Fonte: Alves, 2021.

A atividade experimental foi realizada utilizando quantidades diferentes de enxofre. Portanto, questiona-se (Tabela 07):

Tabela 07- Concepções dos estudantes após a atividade experimental.

QUESTÃO NORDEADORA	Por que a flor mudou de coloração?
EQUIPE 2	<i>“Por que o enxofre libera ácido sulfúrico que acaba tirando a coloração”.</i>
EQUIPE 7	<i>“O enxofre teve combustão liberando gases tóxicos como o dióxido de enxofre e o trióxido de enxofre mudando a coloração da flor e da fita”.</i>
EQUIPE 5	<i>“Ocorre a queima do enxofre, forma gases tóxicos que muda a cor da flor e da fitinha”.</i>
QUESTÃO NORDEADORA	Qual o mais nocivo ao meio ambiente? Como você chegou a essa conclusão?
EQUIPE 4	<i>“Diesel, porque é formado de enxofre que libera gases tóxicos podendo ter chuva ácida”.</i>
EQUIPE 7	<i>“É o diesel, pois na combustão dentro dos automóveis queima o enxofre que libera gases de dióxido de enxofre e trióxido de enxofre que chegando nas nuvens se mistura com água podendo cair uma chuva ácida”.</i>

Fonte: Alves, 2021.

Os resultados foram analisados e discutidos, sendo congruentes nas 4 equipes. Apresentaram a construção de saberes científicos nas argumentações compreendo o processo de formação da chuva ácida, suas causas e consequências por meio da visualização sendo métodos eficazes que “desperta o interesse do educando, além de propiciar o senso crítico preparando-os para atuarem de forma consciente no meio social”. (SOARES; BAIOTTO 2015, p.1).

Exposição do vídeo “A enchente ocorrida no Município de São Caitano- PE”.

Explanação do conteúdo mediante utilização de Power point seguindo uma sequência de informações com o propósito de esclarecer conceitos básicos, contextualizando com os impactos ambientais ocasionados pelo vazamento de óleo no Nordeste em 2019 e como as mudanças climáticas provocadas pelo aquecimento global estão afetando na mudança corporal dos animais.

Após a exposição dialogada, os estudantes assistiram a vídeo curto de 6 minutos e 20 segundos sobre as enchentes ocorridas no Município nos anos de 1981 e 2004. Após a exibição do vídeo, diante da questão norteadora os estudantes foram capazes de expor opiniões (**Tabela 08**) no que concernem as causas, consequências (ambientais, econômicas e sociais) e como mitigar eventos de desastres naturais associados à inundação.

Tabela 08- Percepção dos Impactos Ambientais gerados pelo derramamento de óleo no Nordeste e a influência das alterações climáticas na estrutura corporal dos animais.

QUESTÃO NORDEADORA	Vocês se lembram do derramamento de óleo no Nordeste? Quem ocasionou este desastre?
ESTUDANTE P	<i>“Lembro, foi em 2019, agora quem foi eu não sei”.</i>
ESTUDANTE R	<i>“Eu li que a polícia estava ainda investigando”.</i>
ESTUDANTE F	<i>“As praias ficaram cheias de óleos e só melhorou porque os pescadores e a população foram limpar. Dizem que foi a Venezuela”.</i>
QUESTÃO NORDEADORA	Quais os impactos gerados?
ESTUDANTE O	<i>“Os peixes morreram. Os pescadores não tinha como vender os peixes e passaram por problema financeiro”.</i>
ESTUDANTE B	<i>“É, mais teve gente que comeu. Ninguém sabe qual doença ele pode ter no futuro”.</i>

ESTUDANTE N	<i>"Os hotéis também foram prejudicados, porque ninguém queria viajar para as praias porque estavam todas com óleo".</i>
QUESTÃO NORDEADORA	Como minimizar os efeitos?
ESTUDANTE I	<i>"Recolher com uma redinha, mas não sai tudo não. Fica muitos anos".</i>
PROFESSORA	<i>"Só com uma redinha?"</i>
ESTUDANTE I	<i>"Ah, sei não."</i>
QUESTÃO NORDEADORA	Como as mudanças climáticas provocadas pelo aquecimento global podem interferir na modificação da estrutura corporal dos animais?
ESTUDANTE D	<i>"Mudando de cor? Eu nunca escutei falar nisso".</i>

Fonte: Alves, 2021

Perante o exposto, os estudantes se lembraram do derramamento de óleo no litoral brasileiro que alcançou a faixa litorânea em 2019, relatando os impactos econômicos, as ameaças à vida marinha e o risco de contaminação dos frutos do mar e pescado. Vale salientar, que os mesmos associam os peixes como únicos animais afetados nesse desastre, tendo que ressaltar as espécies de fauna e a flora marinha dos Ecossistemas Costeiros. No que diz respeito aos danos quanto às medidas a ser tomadas para mitigar os problemas, apenas um estudante arriscou uma hipótese, os demais não opinaram.

Os argumentos levantados foram discutidos e posteriormente foi exibido um vídeo presente no link <https://www.youtube.com/watch?v=v1OejrRtuuQ> que expõe a enchente ocorrida no Município de São Caitano nos anos de 1981 e 2004 provocando inundações.

Quando questionados: **Enchentes e inundações são sinônimos?** 17 estudantes (85%) responderam que SIM, enquanto 03 estudantes (15%) responderam que NÃO, contudo não souberam justificar sua resposta. Foi relatado aos estudantes que o município de São Caitano em 2004 emitiu um alerta destinado à população que mora nas margens do Rio Ipojuca, sobre a possibilidade de uma enchente, em virtude das chuvas de magnitude elevada no Município de Belo Jardim, provocando inundações no centro urbano. De acordo com o exposto, foram questionados (**Tabela 09**):

Tabela 09- Concepções dos estudantes acerca de inundações.

QUESTÃO NORDEADORA	Quais as principais causas que contribuem para essas inundações e como solucionar a situação?
EQUIPE 1	<i>"Suas causas é porque as pessoas constroem as casas dentro do rio e jogam o lixo nas suas margens. A solução seria plantar árvores na beira do rio".</i>
EQUIPE 10	<i>"A enchente foi por causa de muita chuva em Belo Jardim, aí a barragem de lá estourou e invadiu as casas de Tacaimbo, São Caitano e Caruaru. As pessoas que tem as casas literalmente dentro do rio ficaram desabrigadas e foram para os colégios. Quando voltou ao normal a prefeitura, a população ajudou esse povo [...]".</i>
EQUIPE 2	<i>"[...] Difícil mesmo foi retirar essa água da cidade. Passou foi dias para tentar drenar [...]".</i>
EQUIPE 4	<i>"Não deveria construir casas ribeirinhas, falta de fiscalização e a poluição. A solução seria não desmatar nas margens dos rios, fornecer informação as pessoas sobre não jogar lixo no rio e do perigo de construir as casas nas margens do rio".</i>
EQUIPE 5	<i>"É devido à poluição e desmatamento. Para solucionar era ter mais fiscalização e punições".</i>

Fonte: Alves, 2021.

Tendo em vista os pressupostos, os estudantes indicaram os fatores que desencadeiam as inundações como condicionantes climáticos, sistema de drenagem, ocupação urbana desordenada e ações antrópicas (desmatamento e poluição). As soluções propostas evidenciaram a conscientização ambiental, criação de reservas florestais nas margens dos rios, desocupação da população da área de risco e um sistema de drenagem eficiente.

CONSTRUÇÃO DE FANZINES

A atividade foi realizada em dupla sendo sugerido que haja contextualização da temática abordada e planejamento da diagramação: definindo o título, número de páginas, textos, desenhos, imagens, poema, poesias, letras de música e HQ. Vale destacar, que foi necessário relembrar os conceitos biológicos e explicar a proposta de fanzine deixando livre para a confecção de zines manual e virtual, fomentando a associação da expressão artística e o conhecimento científico apreendido.

Do universo de 14 fanzines (**Figura 14**), apenas 02 fanzines foram virtuais caracterizando a dificuldade de inclusão da tecnologia nesta modalidade de ensino. Amparo e Furlanetti (2011) *apud* Franco (2003, p. 219) reforçam que "é na modalidade de ensino

de Educação de Jovens e adultos, que se tem mais dificuldade em implantar a inclusão digital”.

Pode-se perceber o entusiasmo, a criatividade e autoralidade. O trabalho em equipe contribuiu para a autonomia, dialogicidade, troca de saberes, experiências e vivências. Neste contexto, Campos (2009, p.1) comenta que “O aluno que aprende a produzir um fanzine aprenderá a se expressar não apenas para a comunidade escolar como um todo, mas também para a comunidade extra-escolar [...]”, tendo um caráter social.

Na diagramação foi observada clareza e uma ordem sistemática de leitura prática, objetiva e contextualizada. Torna-se evidente a presença de textos críticos, poesia, música, HQ, imagens, desenhos, cordel e paródias. A partir da fanedição, os estudantes puderam desenvolver habilidades de observar e refletir criticamente os problemas socioambientais presentes no cotidiano.

Figura 14- Fanzines produzidos pelos estudantes acerca de impactos ambientais.



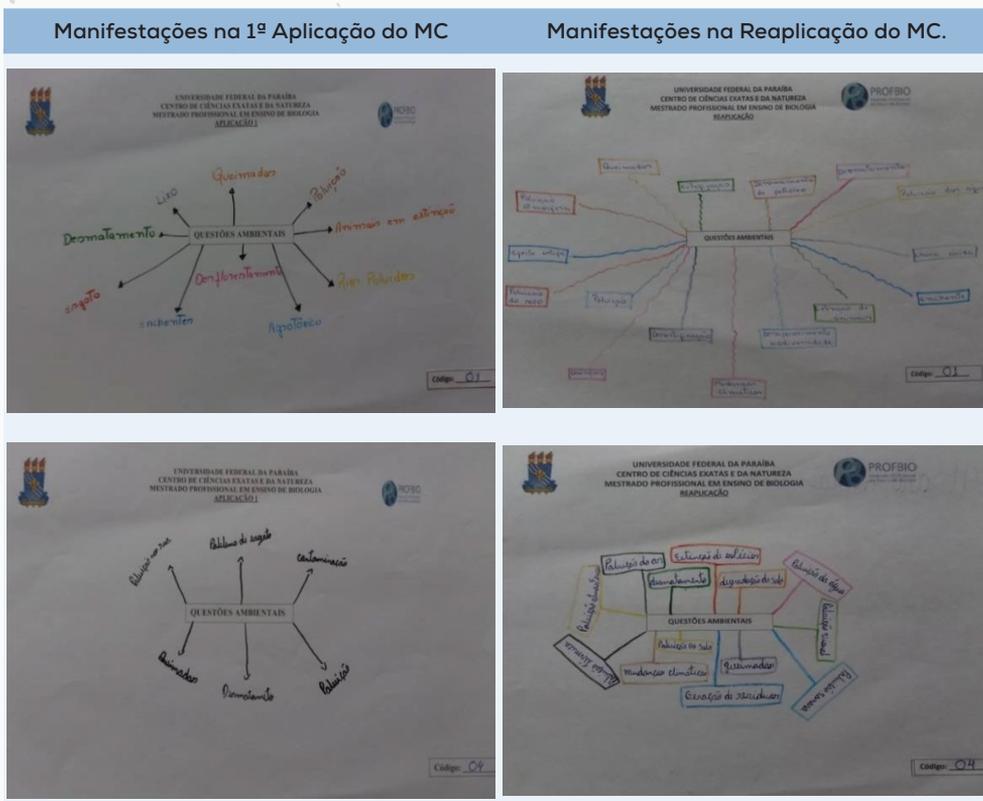
Fonte: ALVES, 2021

REAPLICAÇÃO DO MAPA CONCEITUAL

Os mapas foram aplicados de forma individual, sem consulta de material didático. Foram elaborados mapas de diversas maneiras com uso de canetas hidrográficas e lápis de cor (Figura 4) com o intuito de identificar as concepções ambientais apreendidas

pelos estudantes após a aplicação da SDI e a inter-relação entre os saberes.

Figura 4- Representação dos Mapas Conceituais manifestados na 1ª Aplicação e na Reaplicação.



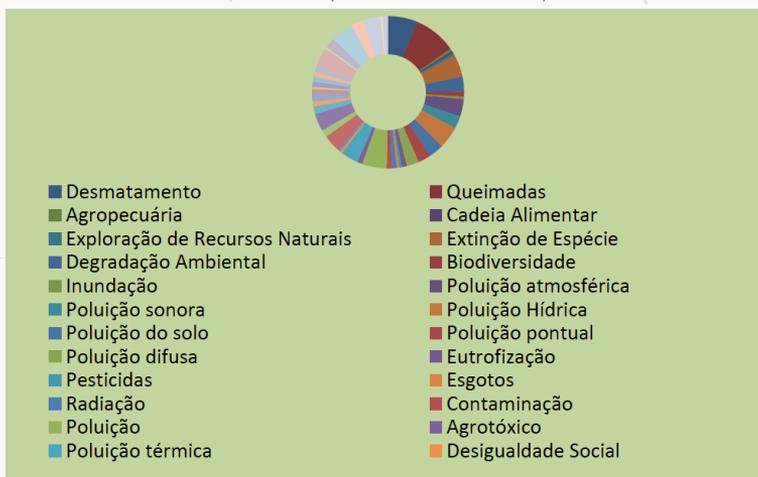
Fonte: ALVES, 2021.

Na reaplicação constatamos a evolução dos termos vinculados as questões ambientais, com ampliação do repertório temático, (re)significando conhecimentos e indicando perspectivas de contextualização a exemplo de enchentes, poluição hídrica, poluição visual, poluição sonora, queimadas, mudanças climáticas, desaparecimento da biodiversidade, doenças, geração de resíduos e degradação do solo. Esse resultado traz conceitos mais elaborados registrando o processo de alfabetização científica.

Vale salientar, que os estudantes não expressaram dificuldades, abrangendo temas que foram trabalhos em sala de aula, nos

quais foram elencados 49 termos, apresentando indícios de aprendizagem significativa (**Gráfico 2**).

Gráfico 2- Conceitos apreendidos no Mapa Conceitual.



Fonte: ALVES, 2021.

Destaca-se que os conceitos apreendidos na reaplicação do MC apresenta vinculação com a 26ª Conferência da ONU para Mudanças Climáticas (COP 26), no qual este tratado ambiental internacional está voltado a encontrar soluções para a estabilização da concentração de gases de efeito estufa na atmosfera que promove alterações climáticas do planeta.

Tendo em vista o contexto ambiental de 2021, observamos que os conceitos desmatamento, combate aos incêndios, proteção às comunidades e ecossistemas, alterações climáticas e poluição fazem parte dos principais temas da COP 26, caracterizando o potencial da contextualização. Assim, integrar o conhecimento científico a consciência cidadã impulsiona o processo de transformação de uma educação comprometida com a formação de valores éticos (JACOBI, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da Alfabetização Científica na modalidade EJA possibilitou a construção dos saberes utilizando o fanzine como instrumento educativo e o desenvolvimento de habilidades

e competências relacionadas ao fazer científico, estimulando a curiosidade intelectual, capacidade argumentativa, discursiva e reflexiva a partir de uma problematização, tornando os sujeitos dessa modalidade de ensino mais ativos e participativos no processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que a aplicação de diferentes práticas pedagógicas fez com que os estudantes apresentassem uma nova postura, mudança de hábitos e concepção, fortalecendo a criticidade, interdisciplinaridade, comunicação e despertando o interesse de estudar biologia através de situações problemas.

O viés investigativo vem para romper os paradigmas tradicionais do ensino de biologia, diante de uma pedagogia tradicionalista, centrada no conteúdo e no professor, reafirmando a importância de uma educação equalizadora, reparadora, humanizadora, inclusiva e democrática, permitindo aos discentes a associação da teoria e prática voltada para a conservação ambiental, a construção de novos valores a partir da convivência com o meio ambiente e melhoria da qualidade de vida de cada um e da sociedade.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BICUDO, M. A.V. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo à visão fenomenológica**.1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BUZAN, T.; BUZAN, B. **The Mind Map Book**, Plume, 2a. edição, p.320, 1996.

CRESWELL, J.W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

FOGAÇA, J. Demonstração dos efeitos da chuva ácida em aula de química. Canal do Educador: 2022. Disponível em: <https://educador.org.br>

brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/demonstracao-dos-efeitos-chuva-acida-aula-quimica.htm Acesso em: 16/03/22 FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para a prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, M. R. S. Os saberes na formação docente: a produção dos fanzines no curso de licenciatura em química. In: BRAGA JR., A. X.; MODENESI, T. V. (Org.). **Quadrinhos e educação**: fanzines, espaços e usos pedagógicos. Jaboação dos Guararapes: SOCEC, 2016. vol. 3. p. 27-37.

JACOBI, P. *et al.* (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania**: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1998.

LIMA, T. R.; MIRANDA, L. L.. Subjetividades de papel. In: MUNIZ, C. (Org.). **Fanzines: autoria, subjetividade e invenção de si**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

MAGALHÃES, H. **O que é fanzine**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARSHALL, C., & ROSSMAN, G. B. **Designing qualitative research** (2nd ed., 78-79. Thousand Oaks: CA. SagePublications, 1995.

MEIRELES, F. **Zines yoyô: uma experiência instintiva em arteeducação**. Monografia (Especialização em Arte-Educação) Centro Federal de Educação Tecnológico do Ceará. Fortaleza, 2008.

MIRANDA, D. G. P; COSTA, N. S. **Professor de química: formação, competências/habilidades e posturas**, 2007.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PIVATTO, W. B. Os conhecimentos prévios dos estudantes como ponto referencial para o planejamento de aulas de Matemática: análise de uma

atividade para o estudo de Geometria Esférica. **Revemat**, Florianópolis, v. 9, nº 1, p. 43-57, 2014.

PRADO, M. E. B. B. **Pedagogia de Projetos: Fundamentos e Implicações**. In ALMEIDA, M. E. B e MORAN J. M. (Org) Integração das Tecnologias na Educação. Brasília: Ministério da Educação SEED, 2005.

RAMOS, M. N. A contextualização no currículo de ensino médio: a necessidade da crítica na construção do saber científico. **Rev. Ensino Médio**, v. 1, n. 3, p. 9-12, 2003.

SANTOS, C. Os fanzines como recurso didático no contexto universitário da Baixada Fluminense: narrativas e representações dos bairros. In: BRAGA JR., A. X.; MODENESI, T. V. (Org.). **Quadrinhos e educação: fanzines, espaços e usos pedagógicos**. Jaboaão dos Guararapes: SOCEC, 2016. vol. 3. p.11-16.

SERÉ, M.G. et. al. O Papel da Experimentação no Ensino de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, V.20,n.1:30-42, abr. 2003.

SOARES, R.M.; BAIOTTO, C.R. Aulas práticas de biologia: suas aplicações e o contraponto desta prática. **Revista Di@logus**, v. 4, n. 2, p. 53-68, 2015.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

VIANA, F; TEIXEIRA, M. **Aprender a ler: da aprendizagem informal á aprendizagem formal**. 1º.ed. Portugal. Editora Asa, 2002.

ZARPELLON, L. D. **A Relação Teoria e Prática no Processo de Formação do Enfermeiro**. In: CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO – EDUCERE, 7., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Paraná, 2007. Disponível em: Acesso em: 15 nov.2021.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.012](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.012)

EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS E A PRESENÇA DAS MULHERES: O CASO DO CEJA PROFESSORA ALMIRA AMORIM E SILVA (CUIABÁ – MT)¹

Meire Rose dos Anjos Oliveira

Professora do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso, meirerosegeo@yahoo.com.br.

Edson Luis Ismael do Carmo

Professor da Educação Básica Estadual de Mato Grosso, edsomael@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho traz para a discussão a presença das mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade em que os alunos e alunas são pessoas que retornam à escola após algum tempo, pois, pelas circunstâncias da vida, tiveram que abandonar a escolarização. O objetivo é apresentar na perspectiva de duas mulheres, uma gestora e uma aluna egressa, a importância da educação e de uma unidade escolar voltada para o público específico da EJA, além disso verificar se há relação com a vivência dos alunos da modalidade, em grande parte, trabalhadores, e se aponta limites e possibilidades da relação entre a educação e o mundo na atualidade. Foram entrevistadas duas mulheres do Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Professora Almira Amorim e Silva no município de Cuiabá – MT, sendo uma ex-diretora e uma aluna egressa. As entrevistas abarcaram informações sobre as dificuldades no estudo, a evasão escolar, o retorno aos estudos e a gestão de uma unidade escolar voltada para a EJA

1 O artigo apresenta resultados do projeto de pesquisa “Educação de Jovens e Adultos e Ensino de Geografia”, desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso.

na perspectiva de uma mulher. A pesquisa foi desenvolvida por dois professores de Geografia, desta maneira, no levantamento de dados e nas análises também aparecem a busca de elementos que possam associar as questões levantadas com o ensino do componente curricular Geografia. Para amparar a análise recorreu-se a autores como Arroyo, Freire, Louro, Saffioti e Santos, entre outros. Após a análise das entrevistas e à luz do referencial bibliográfico pode-se concluir que a questão de gênero impera na continuidade dos estudos pelas mulheres, grande parte das condições de suas vidas influenciam na evasão escolar. Por outro lado, ficou nítido como é importante uma instituição voltada para a educação específica aos trabalhadores e trabalhadoras e que a EJA se caracteriza como um elemento do empoderamento feminino para as que conseguem retornar ao ambiente escolar.

Palavras-chave: Mulheres, CEJA, Educação.

INTRODUÇÃO

A escola é considerada uma das principais instituições responsáveis pela produção e reprodução dos valores sociais, abrange os processos formativos desenvolvidos em todos os âmbitos de vivência, e está previsto, que, também por meio dela, se democratizam os conhecimentos científicos para formar a capacidade de pensar criticamente os problemas da realidade. É preciso realizar um esforço por parte de todos os sujeitos de uma comunidade escolar para que o que se desenvolve nela esteja relacionado entre si, com a vida dos sujeitos presentes naquele espaço e com o cotidiano da vida social, o que se aprende nela deve estar contextualizado com todas as interfaces sociais, caso contrário prejudicará o desenvolvimento da aprendizagem e diminuirá o interesse do aluno em continuar os estudos, além de influenciar em outras questões estruturantes da sociedade.

Uma das finalidades da escola é contribuir no desenvolvimento do ser humano, inserindo-o de forma crítica e participativa na dinâmica da sociedade da qual faz parte, o que se aprende na escola deve ser consoante à vida cotidiana, ao mundo do trabalho e aos saberes da experiência dos alunos fora do espaço escolar, uma conexão com o vivido no mundo.

Relacionando a escola com a educação institucionalizada deve-se pensar sobre o papel delas: se apenas reproduz a sociedade em que está inserida ou se pode ser revolucionária para transformar toda a sociedade.

Fugindo da armadilha positivista de idealizar a educação e apresentá-la como principal promotora de desenvolvimento social e econômico, pergunta-se: Em que consiste a educação e a educação escolar? Poder-se-ia dizer que a educação é a forma como a própria sociedade prepara seus membros para nela viverem? Então, para compreender a educação é preciso compreender a sociedade, na medida em que compreende uma entenderá a outra.

É preciso considerar o modo como a sociedade está organizada para garantir a sobrevivência. A sociedade estabelece os limites e as possibilidades da educação escolar, sua qualidade e sua quantidade, sua forma e seu conteúdo. Não basta lutar somente pela educação, mas, também pela transformação da sociedade.

O Brasil, a partir das últimas décadas do século XX, apresentou mudanças importantes, porém, as desigualdades sociais persistem. Pochmann e Amorim (2004) demonstraram isso no “Atlas da Exclusão Social”, eles afirmam que as características de exclusão social e padrão de vida inadequado ainda rondam a vida dos brasileiros. Um fato importante demonstrado pelos pesquisadores é que no início dos anos 2000, 56% dos chefes de famílias possuíam baixo grau de escolaridade.

Por outro lado, no Censo Demográfico de 2010, de acordo com o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014), 37,3% das famílias brasileiras eram chefiadas por mulheres, o que acarreta maior inserção ou presença das mesmas no mercado de trabalho, em consequência, buscam melhorar a sua escolarização para aumentar os rendimentos de suas famílias. Aliás, Abramo (2007) menciona que a entrada de mais mulheres no mercado de trabalho, maior escolarização e diminuição da taxa de fecundidade são resultados das mudanças dos padrões da sociedade brasileira. O IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2017) revela que em 2015, a partir dos dados da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 42% das famílias brasileiras são chefiadas por mulheres. O IPEA ainda destaca que, em 2015 a taxa de analfabetismo caiu entre as mulheres, sobretudo para as brancas de 15 ou mais anos de idade, no caso das mulheres negras a taxa diminuiu, porém, mais lentamente.

O Instituto afirma que a respeito da escolaridade brasileira “entre 1995 e 2015, duplica-se a população adulta branca com 12 anos ou mais de estudo, de 12,5% para 25,9%. No mesmo período, a população negra com 12 anos ou mais de estudo passa de inacreditáveis 3,3% para 12%, um aumento de quase 4 vezes” (IPEA, 2017, p. 2). Assim, percebemos a importância da educação de jovens e adultos para aquelas mulheres que desenvolvem jornadas extensas de trabalho dentro e fora do lar.

A EJA é uma possibilidade de elevação dos estudos e das oportunidades para aqueles que não conseguiram frequentar a escola quando eram crianças e/ou adolescentes, portanto, na idade escolar prevista. É uma modalidade da educação básica importante, além de ser uma conquista histórica que dá acesso à educação de qualidade para os jovens, adultos, idosos e trabalhadores. Além de

ser uma temática de estudos e pesquisas recorrentes, sendo objeto de discussão de importantes pesquisadores como Arroyo (2006) e Frigotto (2005) dentre outros. E entre esses há um consenso, a necessidade de trabalhadores qualificados ao longo da história brasileira e a busca por “obedecer” a imposições externas, obrigaram o Estado a formalizar cursos na modalidade de jovens e adultos, o que para muitos é uma discussão não menos importante, porém, apontam que outrora a EJA não estava prevista como uma modalidade da educação básica, mas sim, um preparo de mão de obra para sanar as demandas de cada época. Somente em 1996 é que a EJA teve o reconhecimento como modalidade da educação básica, portanto, foi reconhecido o direito das pessoas que estiveram fora da educação institucionalizada. E, isto está relacionado com a organização da sociedade e suas diferenças que são transformadas em desigualdades, na maioria das vezes.

Sobre as relações entre educação, sociedade, diferenças entre classes, diferenças entre homens e mulheres, enfim, sobre as características da sociedade brasileira o currículo da EJA torna-se uma ferramenta imprescindível para a compreensão pelos alunos e docentes que estão nesta modalidade. Assim, pensamos, também, em como o componente curricular Geografia poderia se tornar uma lente de percepção do mundo e de fortalecimento do estar e se sentir um ser constituinte da sociedade.

Neste sentido, objetivamos analisar a EJA na perspectiva de duas mulheres, uma gestora e uma aluna, considerando que as mulheres, geralmente, dedicam mais tempo aos cuidados com os entes e ao mesmo tempo desenvolvem atividades relacionadas à sobrevivência material e financeira, o que as impele a deixar a educação em outro patamar. Ao mesmo tempo pretendemos abordar informações sobre uma experiência desenvolvida em Mato Grosso, os Centros de Educação de Jovens e Adultos, componente de uma política voltada para a EJA, especificamente.

METODOLOGIA

A pesquisa que originou este trabalho se desenvolveu na perspectiva da abordagem qualitativa considerando que aspectos subjetivos em conjunto com levantamento bibliográfico e

documental são instrumentos importantes para esta perspectiva. As autoras Lüdke e André (1986) afirmam que em se tratando de pesquisas relacionadas à educação, a abordagem qualitativa é um dos melhores caminhos a serem tomados. Pois, é preciso considerar que nessas pesquisas estão envolvidos descrição de fatos e elementos e, constituição de significados emitidos pelos sujeitos.

Este trabalho tem como base de análise uma pesquisa empírica com dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com duas mulheres no âmbito da EJA, especificamente, no Centro de Educação de Jovens e Adultos – Professora Almira Amorim e Silva no município de Cuiabá, Mato Grosso. Foram entrevistadas uma professora que ocupou a gestão – direção escolar da unidade enquanto CEJA e uma aluna egressa da modalidade EJA. As entrevistas foram realizadas no ano de 2021.

A professora entrevistada é pedagoga e especialista em EJA, possuía à época, 42 anos de docência sendo 37 anos na EJA, já estava aposentada. A aluna egressa, finalizou o ensino médio na modalidade EJA em 2014 e logo depois se formou em Pedagogia em uma universidade pública em Cuiabá, no momento da entrevista estava com 45 anos e chefiava a família imediata composta por ela e por dois filhos.

O objeto das entrevistas abarcou informações sobre as dificuldades no estudo, a evasão escolar, o retorno aos estudos, a importância da educação para a vida, a contribuição do componente curricular Geografia e a gestão de uma unidade escolar voltada para a EJA na perspectiva das mulheres.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação deve ser pensada a partir do cotidiano dos alunos, o que é corroborado por Kaercher (1998) quando menciona que o aluno deve aprender o mundo pelas lentes da Geografia.

Já Oliveira (2010) no seu livro “Sentidos da Geografia escolar” levanta dois aspectos importantes, um deles remete ao fato de que ensinar Geografia seria necessariamente reproduzi-la como ciência em larga escala, e o outro é que ensiná-la seria como expor a ciência geográfica, como um pacote de informações que ignora seu processo. Nesse mesmo livro o autor cita Pierre Monbeig em um

de seus célebres textos, “Papel e valor do ensino da geografia e de sua pesquisa”, o geógrafo francês sintetiza a atribuição do ensino da Geografia apontando para um melhor desempenho para que responda às exigências de um ensino “formador de mentes” e não “entulhar cérebros” (MONBEIG apud OLIVEIRA, 2010, p. 25).

Vesentini (1999) no seu texto “Educação e ensino de Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação” faz uma abordagem do que seria o ensino de Geografia neste século XXI. O autor fala sobre a composição da sociedade, relações de trabalho e outras formas de manifestações sociais como frentes de ampliação da democracia e da justiça social. E diante do quadro formulado, Vesentini afirma a posição importante e central da ação do educador, “um verdadeiro educador, preocupado com a conquista da cidadania, é contribuir para o crescimento (...) do educando, para a sua autonomia, criatividade e senso crítico” (idem, p. 24).

Há de se pensar a relação entre a Geografia e a educação de maneira reflexiva e, ao mesmo tempo, encontrar, no movimento da prática, articulação entre o ensino e a aprendizagem de forma significativa.

Pois bem, o trabalho dá ênfase a uma especificidade de organização escolar voltada para a EJA, onde componentes curriculares como a Geografia devem ser disponibilizados para auxiliar os alunos à compreensão acerca da vida em sociedade e como constituir possibilidades de sua inclusão.

No Mato Grosso, a partir de 2008, houve a implantação dos Centros de Educação de Jovens e Adultos. Mello (2018) menciona que a implantação dos CEJAs se deve a ideia de que era necessário um espaço próprio para a EJA e para seus alunos adultos e idosos, uma escola com uma identidade.

Arroyo (2006, p. 30) menciona que a EJA, para seus alunos, “é um entrelaçado entre os direitos à educação e os direitos humanos básicos. Diria ainda que desses jovens e adultos vêm, nesse entrelaçado, as interrogações mais instigantes para a recolocação da educação no campo dos direitos”. Ou seja, pensar em unidades com características específicas seria salutar para esses alunos em especial.

Sobre a experiência do CEJA em Mato Grosso a professora entrevistada afirma que

(...) vou ser sincera, em 2008 quando passou para os CEJAs foi uma coisa de outro mundo, de todo o tempo que fui gestora de EJA, foi a melhor oferta que veio, os alunos eram incentivados, nos primeiros anos a participação de quase 100%, era bem atrativa, eram desenvolvidas várias atividades como oficinas.

Além de todos os incentivos pedagógicos, as unidades de CEJA ofertavam a EJA nos três períodos do dia, contribuindo para a inserção de mais alunos. A aluna egressa também mencionou o incentivo dado pelos professores do CEJA Professora Almira Amorim e Silva, pois a unidade escolar prezava em manter atividades relacionadas ao público e, este respondia a preocupação do corpo pedagógico como é possível perceber nas imagens a seguir.

Figura 1 – Alunos participando de atividades curriculares no CEJA Professora Almira Amorim e Silva



Fonte: Facebook – CEJA Almira Amorim Silva, 2022.

Figura 2 – Sala de aula do CEJA Professora Almira Amorim e Silva (lotada)



Fonte: Facebook – CEJA Almira Amorim Silva, 2022.

As imagens vão ao encontro do mencionado pela professora entrevistada, gestora da instituição no período das imagens, os alunos gostavam e participavam das atividades pedagógicas. A gestão escolar prezava por um currículo recheado de práticas educativas que envolviam arte, questões sociais e ambientais.

Porém, em 2020, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso decidiu pelo fechamento das 19 unidades de CEJA, isto para o início de 2021. A professora Bognar fez uma breve análise sobre os fechamentos dessas unidades e menciona

(...) os educandos foram distribuídos e atendidos por outras escolas da rede pública regular, priorizando-se a oferta no período noturno; em alguns casos, as unidades foram transformadas em Escolas de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EDIEB), um lócus de atendimento de diversos níveis e modalidades em que seria incluído o atendimento da modalidade regular. Alguns CEJAs que se transformaram em EDIEB, definidos pela Seduc por critérios subjetivos e nada transparentes, mantiveram sua sede original; outros foram alocados para novas situações e projetos de atendimento. Portanto, essa

mudança radical implementada e verticalizada pela gestão da Seduc-MT traz, em seu contexto, a dispersão da oferta de EJA, e não mais a concentração em um espaço qualificado, construído ao longo de anos dedicados à educação popular, como fora a rica experiência e trajetória dos Centros de EJA em Mato Grosso (2021, p. 175).

Se antes havia uma possibilidade de um trabalho pedagógico específico para a modalidade, inclusive com espaços próprios e apropriados, agora os alunos de EJA voltam, novamente, a disputar espaços com alunos na idade correta de aprendizagem, o que pode, inclusive, lhes causar constrangimentos e possíveis desistências.

Para educadores e pesquisadores de EJA o fechamento ou a transformação dos CEJAs em unidades de utilização de múltiplas modalidades vai de encontro ao que preconiza o Parecer CEB/CNE n. 11/2000 de onde originou o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2000). O documento é afirmativo quanto à especificidade da EJA, não apenas para compensar os sujeitos que nela frequentam, mas para reparar, equalizar e qualificar a educação ao longo da vida prezando pela formação dos trabalhadores e considerando suas potencialidades cognitivas.

A professora entrevistada mencionou que

Foi um choque. Tinha aquele atendimento diferenciado, porque o público é muito diversificado. Havia benefícios com o CEJA, porque vai tratar os alunos de maneira adequada, cada um tem a sua especificidade. Os professores já sabem lidar com isso há mais tempo, possuíam formação. A clientela do CEJA eram pessoas de 15, 30, 40, 80 anos. Gente que nunca foi à escola, que queria estudar. Pessoas como dona de casa, que estavam no comércio, entre outras. Os benefícios eram grandes. E agora mudou bastante, tanto o quadro de professor, quanto da utilização do espaço físico.

O que se vê é que com essa nova realidade no estado é preciso pensar sobre a importância da EJA enquanto modalidade específica, ela é necessária para um grupo de pessoas.

Para tanto, pensaremos sobre as dificuldades no estudo, a evasão escolar e o retorno aos estudos, sobretudo das mulheres. Este pensar se dará por meio de excertos das entrevistas da professora – gestora e da aluna de EJA egressa.

A aluna egressa entrevistada é uma mulher de mais de 40 anos, divorciada e com dois filhos, oriunda de uma família em que os componentes não avançaram nos estudos, conforme apresenta:

Venho de uma família numerosa (doze irmãos), onde a tradição é o maior cuidar do menor, isso estamos falando de oito, nove anos ou menos, nenhum dos meus irmãos foram à escola na idade certa, (aliás nenhum deles foram à escola enquanto eram crianças) dessa forma não completaram o ensino fundamental anos iniciais e finais (nem mesmo iniciaram). Comigo, claro, não seria diferente então, cheguei em Mato Grosso com treze anos, trabalhei em casa de família apenas por alimento, moradia e vestimentas até meus dezessete anos, nunca tinha ido à escola, no ano de 1994 aos dezessete anos, me matriculei em uma escola para fazer os anos iniciais como supletivo, nesse intermeio, tive um bebê e apenas conclui esse ciclo pois agora eu tinha um filho e um marido para cuidar. Passaram-se alguns anos e tive vários e curtos retornos, idas e vindas que só me deixavam frustrada, eu tinha que levar agora, meus dois filhos comigo para sala de aula a noite, pois não tinha apoio do meu cônjuge para que eu pudesse concluir meus estudos. Mesmo com toda essa dificuldade, essas idas e vindas conseguir concluir o ensino fundamental anos finais também na EJA, nesse intermeio, eu tinha que trabalhar, cuidar dos filhos e, se quisesse estudar, teria que os levar comigo, fiquei mais um tempo fora da sala de aula e retornei anos depois conseguindo ir à escola e concluir o ensino médio no CEJA Almira Amorim no ano de 2014. Para mim foi muito especial, ser a primeira filha, daquela família a romper uma barreira que já perpetuava a tanto tempo, antes de mim, apenas uma sobrinha minha havia alcançado esse êxito. Sou a filha mais nova de minha mãe e hoje tenho 45 anos e por meio das pessoas (professores) que passaram em minha vida, me motivando a ser uma pessoa melhor como alguns professores do

CEJA Almira Amorim e, minha primeira professora, quem me alfabetizou quase aos dezoito anos.

Como percebido no relato, a educação escolar em famílias da classe popular é dificultada por conta das necessidades objetivas de sobrevivência, é preciso alimentar a prole. Daí as incumbências passam entre os filhos, dos mais velhos aos mais novos, os impedindo de seguir uma vida normal de criança, inclusive da vida escolar. É possível perceber a continuidade das interrupções ao longo do tempo na família, como se configurasse em uma marca de destino. Não obstante, a vida das mulheres é marcada por interrupções, pela evasão escolar, pelos retornos, geralmente o casamento se transforma em delimitação do que será a identidade de uma mulher e, em um empecilho na continuidade dos estudos. Como bem já mencionava Saffioti

A identidade social da mulher, assim como a do homem, é construída através da atribuição de distintos papéis, que a sociedade espera ver cumpridos pelas diferentes categorias de sexo. A sociedade delimita, com bastante precisão, os campos em que pode operar a mulher, da mesma forma como escolhe os terrenos em que pode atuar o homem (SAFFIOTI, 1987, p. 8).

O que percebemos é que mesmo no século XXI, época em que a tecnologia e a ciência dão passos gigantescos, a relação entre homens e mulheres ainda são desiguais, as características femininas estabelecidas pelo patriarcado ainda imperam. As práticas sociais, ainda, passam por aquelas funções idealizadas para as mulheres, a exclusividade do lar, dos cuidados da casa e dos seus familiares.

Guaira Lopes Louro (1995) já mencionava que os marcadores de gênero, ou seja, a produção de diferenças e desigualdades de gênero, contribuem para o afastamento das mulheres da vida em sociedade e reafirma a masculinidade como o discurso imperante.

A aluna egressa aborda as dificuldades que surgiram no retorno à vida escolar:

O cansaço do dia a dia, conciliar o tempo entre a rotina de trabalho, o tempo que se gasta no transporte coletivo, cuidar dos filhos (levá-los juntos para a escola e

trazê-los dormindo no final da noite), suportar a intolerância do marido, as dificuldades no aprendizado, dificuldade em me expressar, me enturmar, fazer os trabalhos propostos entre outros.

Mesmo diante dos percalços, das imposições e das jornadas excessivas, ao longo do tempo percebemos que as mulheres têm “furado o cerco” da não realização de sua escolarização, a aluna egressa mencionou no relato sobre seu desejo em continuar os estudos e cursar o nível superior. Uma busca à formação perdida. Parte de uma de suas frases, “me motivando a ser uma pessoa melhor”, indica a necessidade da escolarização para ela tornar-se uma cidadã, para conviver melhor em sociedade uma vez que tenha alcançado um direito de qualquer brasileira ou brasileiro.

E, isto afeta pontualmente a vida das pessoas, a aluna egressa menciona que

(...) o estudo contribuiu e contribui no meu dia a dia, na minha locomoção, em meus momentos que estou a me informar das notícias regionais, do meu país e pelo mundo, sei discernir basicamente, quase tudo que diz respeito a essas questões de Geografia como: tempo, clima, horário, Terra, mar, lagos, rios, montanhas, sol, chuvas, cidades, bairros, ruas dentre outros.

Por meio de exemplos mais simples e corriqueiros a entrevistada nos demonstra que mais do que educadas, as mulheres precisam ser instruídas para compreender o mundo. Louro (1995) já demonstrava isso ao mencionar que na história as mulheres, estas tiveram que romper barreiras para serem instruídas em escolas, que precisavam dos conhecimentos escolares para a vida em sociedade. O seu papel não seria somente o de ser educada para as boas maneiras, mas para exercer profissões para além do espaço doméstico.

A professora entrevistada corrobora com a afirmativa de que “a maioria (dos alunos) foi de mulheres e sempre as mais interessadas, principalmente as mais velhas, que não tiveram a mesma oportunidade de estudar na adolescência quando os jovens. Era uma participação muito grande, interesse muito grande, muito dedicadas”. As imagens a seguir demonstram a participação das alunas nas atividades do CEJA Professora Almira Amorim e Silva.

Figura 3 – Alunas em atividades no CEJA Professora Almira Amorim e Silva



Fonte: Facebook CEJA Almira Amorim Silva, 2022

Figura 4 – Participação de alunas em atividade lúdica no CEJA Professora Almira Amorim e Silva



Fonte: lorivalmatematica.blogspot.com, 2022.

Figura 5 – Alunas participando de atividade artístico-cultural no CEJA Professora Almira Amorim e Silva



Fonte: Facebook Edson Carmo, 2022.

Essa dedicação tem motivação, segundo Santos (2014)

A Educação de Jovens e Adultos vem com o propósito, para essas mulheres excluídas do acesso à educação, de consolidar a democracia na promoção do direito à educação básica a todos os cidadãos e cidadãs. Uma política que as habilite a exercer minimamente seu direito de participar mais efetivamente na sociedade (p. 16).

A educação por si não seria responsável por extinguir todas as mazelas da sociedade, mas influencia no processo emancipatório das mulheres, no desejo (mencionado pela aluna egressa) de alçar outras condições de vida no seio da sociedade, para além daquelas que lhe delinearão.

Sobre a profissionalização, a aluna egressa aborda que sempre almejou “ter uma profissão que eu me orgulhasse assim como aquele seletivo número de professores que me encheram de orgulho, esperança e confiança durante nossa caminhada juntos”. O que vai

ao encontro do que menciona a professora entrevistada “o professor deve ser motivação para o aluno. Ele é parte fundamental”.

Ainda sobre as atividades estarem direcionadas a esse público em especial, a professora afirmou que uma unidade escolar específica oferta melhores condições para a aprendizagem das mulheres, sejam elas adolescentes, adultas ou idosas. “Elas se sentiam mais à vontade no CEJA”, menciona a professora, inclusive no momento das refeições. O que é possível perceber na imagem a seguir, estão alegres pela finalização de uma etapa de sua escolarização:

Figura 6 – Alunas de idades variadas na formatura do CEJA Professora Almira Amorim e Silva



Fonte: Facebook CEJA Almira Amorim Silva, 2022.

Quanto a ser um espaço atrativo, a aluna egressa nos diz que “acredito que a escola tinha/tem, um conjunto como um todo, o acolhimento, o espaço, os projetos que nos envolviam até as refeições que tínhamos, pois, a maioria ia para a escola direto do trabalho, porém, no meu caso, os meus professores foram as peças mais

importantes”. A figura a seguir ilustra o acolhimento às mulheres de diferentes gerações.

Figura 7 – Participação das alunas em atividade alusiva à inclusão de pessoas com deficiência no CEJA Almira Amorim e Silva



Fonte: Facebook CEJA Almira Amorim Silva, 2022.

Frigotto (2010) relata sobre a importância dos trabalhadores e dos alunos da EJA em elaborar e explicitar seus saberes e sua capacidade de organização, assim, a forma em que os CEJAs eram organizados permitiam essa apropriação. No mesmo texto o teórico mencionado diz que, para que haja sucesso educacional, todos os sujeitos envolvidos devem realizar ações que vão ao encontro dos interesses dos excluídos. A aluna ao mencionar o acolhimento e o envolvimento dos alunos no CEJA Professora Almira Amorim e Silva demonstra que suas características eram, de fato, específicas para aquele grupo de pessoas.

Ainda, conforme Freire em “Pedagogia do Oprimido” (2018) quando menciona que não há saber mais ou menos e que há saberes diferentes, percebemos a necessidade de uma educação para a liberdade, para a emancipação por meio de práticas que levem à problematização do cotidiano dos alunos a partir de uma outra leitura de mundo e de sua inserção no mesmo. Ou conforme diz (op.

cit. p.41) “a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente, através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”.

E aqui retornamos à Geografia como lente para olhar e examinar o mundo. Perguntamos à aluna egressa sobre a contribuição da Geografia no seu processo educativo e na vida, ela disse:

Foi tranquilo e muito proveitoso, os professores do Ceja Almira sempre foram muito atentos com os alunos e sempre preocupados com o aprendizado deles, éramos envolvidos em uma aula interativa e, o uso do livro não engessava a aula, ela era atrativa e nos permitia uma interação como com as demais disciplinas.

A figura do professor engajado em práticas educativas significativas e desenvolvidas para os alunos é marcante em todo o diálogo com a aluna entrevistada. O papel da Geografia escolar é, deveras, imprescindível para a ressignificação dos saberes dos alunos da EJA, tanto para problematizar as questões do mundo do trabalho, quanto para a descoberta destes alunos enquanto cidadãos do mundo.

Lima (2016) ao finalizar sua monografia de conclusão de curso intitulada “Imagem cinematográfica e ensino de Geografia para alunos do CEJA Almira de Amorim Silva (Cuiabá-MT)” menciona

Os alunos da EJA estão envolvidos com uma realidade pelos debates em torno de questões socioeconômicas, políticas, culturais e ambientais. Trata-se de um universo bastante rico de informação e de possibilidades de reflexão, de apreensão de novas competências e, com isso, de construção de novos conhecimentos (p. 44).

A Geografia enquanto componente curricular na modalidade EJA deve estar relacionada ao saber da experiência articulado ao espaço do cotidiano, do espaço vivido pelos alunos. Considerando que as alunas e os alunos da EJA possuem uma experiência de vida amadurecida e, que deve ser levada em conta na ação didático-pedagógica, Lima ainda continua afirmando que a “experiência pode ser considerada central, porque permite uma ligação concreta entre os conteúdos de diferentes disciplinas e a realidade vivida

pelos alunos” (2014, p. 44). O que vai ao encontro do que mencionou Resende no belíssimo livro “A Geografia do aluno trabalhador” (1989, p. 156), “o espaço vivido é sempre descrito e/ou julgado à luz da experiência concreta de trabalho e sobrevivência”.

Os saberes adquiridos a partir das experiências do espaço vivido das mulheres, alunas da EJA, devem ser considerados para que estas possam empoderar-se. No século XXI, após um processo histórico internacional de lutas das mulheres, a emancipação das mulheres e o anseio pela igualdade é mais presente no discurso da sociedade e no espaço escolar, porém, ainda permeados por dor, sofrimento e discriminação, sobretudo quando acompanha a condição de classe, raça ou alguma diferença que seja impedimento na inclusão social.

No entanto, nos pareceu, a partir da vivência em espaços da EJA e nas falas das entrevistadas, que as alunas enquanto mulheres (e de todas as idades) buscam se fortalecer neste espaço vivido e cotidiano. A EJA se transformou em lócus de troca de experiências e socialização de sentimentos, o que faz com que as alunas se sintam revigoradas, reconhecidas e empoderadas, como analisamos nas palavras da aluna egressa “hoje sou pedagoga formada recentemente, ainda não estou no mercado de trabalho como pedagoga, mas, participo de um grupo de estudo onde atuo em escolas como voluntária e tem me trazido muitos aprendizados”. A professora entrevistada demonstrou a satisfação de ter trabalhado em um CEJA e ter contribuído para a formação das mulheres que por ali passaram alguns anos, além de potencializar a aprendizagem dos alunos a partir do que trazem de vivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir pelos depoimentos das duas mulheres entrevistadas que uma unidade escolar com currículo e espaço pensado e organizado para a modalidade de educação de jovens e adultos contribui substancialmente para o retorno das alunas ao convívio educacional. Há necessidade de uma gestão preocupada com as diferenças de idades, de gênero e das deficiências apresentadas pelos seus alunos. As especificidades estão postas.

Quanto à questão da mulher, se percebe uma relação entre a escolaridade e sua construção enquanto sujeito de sua própria vivência. Porém, ainda há percalços que impedem as mulheres de chegar ao que consideram ser melhor para seus entes, porém, sem abundar suas necessidades pessoais e coletivas. Embora exista um avanço nas discussões e em legislação no que diz respeito às mulheres e sua vida em sociedade, a luta ainda é árdua, as raízes de uma sociedade machista e patriarcal são presentes. Mas, a educação tem importante papel na dissolução desses pensamentos e ações arcaicos.

E, por fim, mencionar que a Geografia tem lugar nesta discussão. Enquanto componente curricular ela deve contribuir para que seja construída uma postura crítica do mundo e que os jovens, adultos e idosos a partir de suas experiências aliadas aos conhecimentos geográficos possam olhar o mundo e se perceber no mundo pelas lentes da Geografia.

Os autores deste trabalho são professores e reconhecem a extensa jornada dos trabalhadores da educação, mas acreditam que pensar a educação geográfica para além de um conjunto de conteúdos possa ser, inclusive, estímulo para outras experiências educativas.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, L. W. **A inserção da mulher no mercado de trabalho**: uma força de trabalho secundária? 2007. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2007.

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD - MEC/ UNESCO, 2006.

BOGNAR, I. Educação e política de fechamento de centros de EJA: uma realidade em Mato Grosso. In: DA SILVA, A. (organizadora). **EJA em países lusófonos**: Diversidades, Desigualdades e Justiça Social. Rio de Janeiro: Curatoria Editora, 2022

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**, aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PCB11_00.pdf?query=diretriz+es%20curriculares%20nacionais Acesso em 20 jul. 2022.

IBGE. **Estatísticas de gênero**. Uma análise dos resultados do Censo Demográfico de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv88941.pdf> Acesso em 20 jul. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, G. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, et al (orgs). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez, 2010

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça – 1995-2015**. Brasília: Ipea, 2017. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/7v3spxmtbzt7qfxfk6hntsm/> Acesso em 20 jul. 2022.

KAERCHER, N. A. Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: SCHÄFFER, N. O. et al. **Ensinar e Aprender Geografia**. Porto Alegre: AGB – Seção Porto Alegre, 1998.

LIMA, I. L. M. **Imagem cinematográfica e ensino de Geografia para alunos do CEJA Almira de Amorim Silva (Cuiabá-MT)**. Monografia de conclusão de curso. Departamento de Geografia. Cuiabá: UFMT, 2016.

LOURO, G. L. Gênero, história e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n.2, jul. /dez.1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, A. R. C. de. **Uma política educacional para jovens e adultos em Mato Grosso**: adaptabilidade e conformação social. Cuiabá: EdUFMT, 2018.

OLIVEIRA, C. D. M. **Sentidos da geografia escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

POCHMANN, M.; AMORIM, R. (orgs). **Atlas da exclusão social no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2004.

RESENDE, M. S. A. **Geografia do aluno trabalhador**: caminhos para uma prática de ensino. São Paulo: Loyola, 1989.

SAFFIOTI, H. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987. (Coleção Polêmica).

SANTOS, A. A. D. A. dos. **Mulheres na educação de jovens e adultos**: relatos de um retorno. Monografia de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça. Faculdade de Educação. Brasília: UnB, 2014.

VESENTINI, J. W. Educação e ensino de geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A. **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999.

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.013)

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DESENVOLVIDA NO IFRN CAMPUS NATAL ZONA NORTE A PARTIR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -PROEJA

Marilson Donizetti Silvino

Mestre em Turismo pela UFRN – Especialista em Educação Profissional pelo IFRN
Professor do IFRN-JC – marilson.silvino@ifrn.edu.br;

Edneide da Conceição Bezerra

Orientadora. Doutora e Mestre em Educação pela UFRN – Professora do IFRN – ZL –
edneide.bezerra@ifrn.edu.br

RESUMO

A educação profissional é desenvolvida em diversas modalidades de ensino, e uma delas é a Educação de Jovens e Adultos, a qual é nesta pesquisa o objeto de estudo em questão, especificamente, a oferta do Curso Técnico de Nível Médio na modalidade EJA ministrado pelo Campus Natal Zona Norte do IFRN. Campus este que está em funcionamento desde o ano de 2007 na região norte da cidade de Natal. Com um índice de aproveitamento de 31,54%, esta oferta nesta unidade já contemplou 596 matrículas das 1007 realizadas nesta modalidade de ensino no Campus. E este trabalho ao pesquisar e analisar todo o contexto deste campus em questão objetivou investigar os resultados da educação profissional no ensino de jovens e adultos do curso de comércio no Campus Natal Zona Norte do IFRN, o qual foi realizado a partir de uma pesquisa descritiva e exploratória. Sendo realizada e comprovando o sucesso e evolução da oferta, porém apontando algumas necessidades de melhoria e aprimoramento para alcançar uma diminuição nos índices de evasão, abandono e cancelamento de

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.013](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT12.013)

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DESENVOLVIDA NO IFRN CAMPUS NATAL
ZONA NORTE A PARTIR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -PROEJA

matrículas de discentes. Além disso foi possível confirmar que esta unidade da Instituição que se caracterizou como objeto de estudo realiza um bom trabalho de uma forma em geral, mantendo bons índices de aproveitamento, que giram na mesma média de toda a Instituição em si. Concluindo ser a mesma uma experiência de sucesso na Educação Profissional integrada ao ensino de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação Profissional; Ensino de Jovens e Adultos; Técnico em Comércio, IFRN Campus Natal Zona Norte;