



CONEDU

XI Congresso Nacional de Educação

Fazer educação a partir das margens: compromissos formativos.

Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Vol. 4)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Riza Amaral Lemos

ISBN: 978-65-5222-070-7





Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Vol. 4)

Paula Almeida de Castro
Riza Amaral Lemos
Organização





Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Vol. 4)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação de pessoas jovens, adultas e idosas/ Organizadoras, Paula Almeida de Castro, Riza Amaral Lemos. - Campina Grande: Realize eventos, 2026.
511 p. : il; v.4

E-book

Doi: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.000

ISBN 978-65-5222-070-7

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação de pessoas idosas. 3. Educação de pessoas privadas de liberdade. 4. Práticas educativas. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Lemos, Riza Amaral.

21. ed. CDD 374

Elaborada por Edson Marques Almeida Monteiro - CRB 743 / 15ª Região PB/RN

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



COMISSÃO CIENTÍFICA

ALEXANDRE TADEU DE ANDRADE DIAS DA SILVA

ANA MARIA SOTERO PEREIRA

BRUNA CARVALHO

FABIANO ORMANEZE

KATIA CRISTINA CANDIDO AQUINO MARCIANO

LUCIANA CRISTINA SALVATTI COUTINHO

LUCIANA VENDRAMEL DE OLIVEIRA

MARCUS VENÍCIUS DE BRITO COELHO

NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO

PAULA ALMEIDA DE CASTRO

RAFAEL PEIXOTO DE MORAES PEREIRA

RIZA AMARAL LEMOS

ROBERTA ROCHA BORGES

ROSELY DE OLIVEIRA MACARIO

SANDRA FENANDES LEITE

TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA



PREFÁCIO

É com profunda alegria e gratidão que escrevo este prefácio do Grupo de Trabalho de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EJAI), que integrou o XI Congresso Nacional de Educação - CONEDU. Este espaço, que é plural e democrático por excelência, reafirma a força transformadora da educação brasileira como direito e como prática social libertadora, tão defendida por Paulo Freire.

O CONEDU, ao longo de toda sua trajetória, tem se consolidado como um dos maiores e mais importantes encontros científicos de nosso país, congregando pesquisadores, pesquisadoras, estudantes e profissionais da Educação de todas as regiões do Brasil, constituindo um verdadeiro mosaico de saberes, experiências e afetos.

Neste GT, que tive a honra de ser coordenadora, a EJAI ressurgiu em sua potência, como campo que traduz resistências e esperanças, que denuncia desigualdades e anuncia caminhos de emancipação. Os trabalhos aqui reunidos expressam o compromisso ético e político de quem acredita que a educação é um processo que se estende por toda a vida. Cada pesquisa, cada relato, cada reflexão aqui compartilhada é testemunho da luta por uma escola que reconheça as trajetórias interrompidas, as vozes silenciadas e os saberes construídos na experiência.

Como coordenadora deste GT, pude testemunhar a boniteza das trocas, a riqueza dos trabalhos e o vigor dos debates que se estabeleceram. Foram encontros marcados pela escuta atenta, pela amorosidade e pela convicção de que a educação de Jovens, Adultos e Idosos é uma dimensão essencial da justiça social. A pluralidade dos trabalhos submetidos, revelou a diversidade do Brasil e a vitalidade da EJAI em contextos urbanos, rurais, quilombolas, indígenas e periféricos, reafirmando o direito à aprendizagem e também o direito à dignidade humana.

Que este material inspire novas reflexões, diálogos e práticas. Que cada página desperte o compromisso com a educação que acolhe, res-



peita e transforma. E que a força da EJA! continue a iluminar o caminho daqueles e daquelas que acreditam que nunca é tarde para aprender, ensinar e sonhar!

Profa. Riza Lemos

Campinas/SP



SUMÁRIO

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.001

POLÍTICAS PÚBLICAS E O CRESCIMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO TERRITÓRIO DO SERTÃO PRODUTIVO DA BAHIA..... 12

Antoniél Neves Cruz

Edelaine Nobre da Silva

Maria Aparecida Silva Costa

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.002

O PERFIL DO JOVEM DE 3º ANO NA ESCOLA PÚBLICA..... 32

Maria Ionara Silva de Sousa Oliveira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.003

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL DAS MULHERES..... 52

Kamila Karine dos Santos Wanderley

Maria Lídia dos Santos Costa

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.004

JUVENILIZAÇÃO DA EJA: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA ENTRE OS ANOS 2014 A 2024..... 68

Patrícia Novais Santos

Edinólia Lima Portela

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.005

EDUCAÇÃO EM PRISÕES: UMA ANÁLISE DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE E EGRESSAS DO SISTEMA PRISIONAL DA PARAÍBA – 2025-2028..... 90

Andreia Fernandes Oliveira

André Augusto Diniz Lira



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.006

A MÚSICA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS NA EJA.....112

Alípio Hortins Dias Júnior

Ivanalda Dantas da Nóbrega

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.007

O ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DO ENSINO DE GEOGRAFIA E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL (2014-2024).....132

Júlio César Alexandre de Lima

Ivanalda Dantas da Nóbrega

Josefa Ilza Lopes da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.008

UM OLHAR ANALÍTICO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....154

Clodovil Mascarenhas Mendes

Maricleide Pereira de Lima Mendes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.009

ENTRE GERAÇÕES: A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO ESCOLAR DOS PAIS DOS PROFESSORES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EJA.....182

Luís Carlos Ferreira

Heloisa de Sousa Reis

Lucas da Costa Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.010

O LIVRO DIDÁTICO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO DE AQUIRAZ (CEJAQUI): ENTRE A RESISTÊNCIA E A RESSIGNIFICAÇÃO PEDAGÓGICA.....201

Carlos Alberto de Sousa

Geise Santos Almeida



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.011

**O MÉTODO DIALÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 215**

Luciana Costa de Oliveira Teixeira

Regina Maria de Oliveira Brasileiro

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.012

**DISCURSO E CIDADANIA: REFLEXÕES A PARTIR DA PRODUÇÃO
TEXTUAL DE ESTUDANTES NA EJA PRISIONAL 237**

Ricardo Acácio de Almeida

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.013

**ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NA ERA DIGITAL: POTENCIALIDADES DO CONECTIVISMO NA
PERSPECTIVA FREIREANA 256**

Geneci Libarino Figueredo

Graciely Rocha Braga

Wagner Duarte José

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.014

**CURRÍCULOS DA EJA MODULAR EM ALAGOAS: REFLEXOS DA
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1/2021 EM QUESTÃO 278**

Eryka Karollyna Leite dos Santos

Valéria Campos Cavalcante

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.015

**A CALÇADA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: REDEFININDO A
EDUCAÇÃO 302**

Niellington José Alves

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.016

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O
PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IFNMG- CAMPUS
SALINAS SOB A ÓTICA DOS GESTORES E DOCENTES 313**

Patrícia Emannuelle dos Santos Brito

Remi Castioni



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.017

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO ENSINO
DE HISTÓRIA 337**

Nelson da Silva Filho

Ana Maria da Silva Santos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.018

**CENTRO DE REFERÊNCIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR E
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 356**

Luciana Bandeira Barcelos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.019

**O CINEMA NACIONAL NA EJA: UMA PROPOSTA
INTERDISCIPLINAR PARA A REFLEXÃO SOCIOLÓGICA SOBRE O
MUNDO DO TRABALHO 371**

Viviane Maria da Silva Pimentel A. Rabello

Darcilene C. Gomes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.020

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EJA NO
PROFAP/UNEAL: UM TERRITÓRIO EDUCATIVO 393**

Ricardo Santos de Almeida

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.021

**EDUCAÇÃO: UM DIREITO SOCIAL E SUBJETIVO INDISPENSÁVEL À
PESSOA IDOSA 412**

Sara Ingrid Borba

Ricardo Santos de Almeida

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.022

**O ENFRENTAMENTO DA EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS, ADULTOS E IDOSOS EM UM ESPAÇO PARAIBANO 436**

Lindalva Gouveia Nascimento

José Rogério da Silva



DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.023**DONA CARANGUEJA: PRÁTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL NA EJA 455***Carlos Fabian de Carvalho**Carla Carvalho de Aguiar**Leonardo Bis dos Santos***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.024****“ENTRE PASSAGEIROS DA NOITE E TRABALHADORES DO DIA”:
LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA NA PRODUÇÃO DE GÊNEROS
ORAIS NA EJA 473***Priscila Nunes Brazil**Maria Thaís de Oliveira Batista***DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.025****O DESAFIO DA INTERGERACIONALIDADE NA SALA DE AULA DA
EJA EM UMA SOCIEDADE LONGEVA 493***Emanuella de Jesus*

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.001

POLÍTICAS PÚBLICAS E O CRESCIMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO TERRITÓRIO DO SERTÃO PRODUTIVO DA BAHIA

Antoniél Neves Cruz¹**Edelaine Nobre da Silva²****Maria Aparecida Silva Costa³**

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos nas escolas localizadas no Território do Sertão Produtivo da Bahia sofreu os impactos do período de suspensão das aulas presenciais durante a pandemia da COVID-19, devido às dificuldades de adaptação do método presencial para o remoto. No entanto, após esse período, as matrículas na modalidade de ensino vem crescendo a cada ano, demonstrando um interesse maior do público-alvo em retornar para a escola. Dessa forma, este estudo tem como objetivo analisar as políticas públicas que subsidiam o retorno de estudantes a EJA no Território do Sertão Produtivo da Bahia. Para tanto, o estudo foi desenvolvido com base nos pressupostos

- 1 Mestre pelo Curso de Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz (PPGECM/ UESC). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP). E-mail: antonielnescruz@gmail.com;
- 2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGELS/UNEB). Graduada em História (2023) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus VI - Caetité). E-mail: nobredasilvae@gmail.com.
- 3 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGELS/UNEB), atualmente bolsista de pesquisa pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Graduada em História (2024) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus VI - Caetité). E-mail: ma.apsilvacosta@gmail.com.

teóricos do educador Paulo Freire e de documentos oficiais que tratam sobre as políticas e programas para a EJA. A metodologia é de abordagem mista do tipo documental, na qual os dados foram coletados no site Censo Escolar do Governo Federal e analisados a partir da Análise de Conteúdo. Por tudo isto, os resultados evidenciam que as modificações implementadas no Programa Brasil Alfabetizado e no Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos foram essenciais para o oferecimento de bolsas de estudo a estudantes e professores da modalidade, contribuindo para o aumento das matrículas e a permanência desses estudantes na EJA.

Palavras-chave: Análise de Conteúdo, Educação de Jovens e Adultos, Programa Brasil Alfabetizado, Sertão Produtivo.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos nas escolas localizadas no Território do Sertão Produtivo da Bahia sofreu os impactos do período de suspensão das aulas presenciais durante a pandemia da COVID-19, devido às dificuldades de adaptação do método presencial para o remoto.

Uma grande maioria não tinha celulares compatíveis com os recursos digitais, outros não tinham condições financeiras de acesso à internet, e ainda havia aqueles que não sabiam manusear os aparelhos tecnológicos, além de perderem seus empregos, ou tiveram que trabalhar durante as aulas (Cardoso, 2024, p. 66).

É preciso considerar também os desafios que já existiam, como a infantilização dos conteúdos e a falta de formação dos professores, conforme descritas por Cruz (2020). Todos esses desafios contribuíram para o aumento da evasão escolar na EJA, comprometendo assim os avanços já conquistados após tantos anos de luta, desde a implantação do Método Paulo Freire de Alfabetização (Freire, 1981).

No entanto, após esse período, as matrículas na modalidade de ensino vem crescendo a cada ano e de acordo com os dados da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (2025), demonstrando um interesse maior do público-alvo em retornar para a escola. Dessa forma, este estudo tem como objetivo analisar as políticas públicas que subsidiam o retorno de estudantes a EJA no Território do Sertão Produtivo da Bahia.

Segundo Cardoso (2024) o Território de Identidade do Sertão Produtivo é composto por 19 municípios, localizados na região sudoeste da Bahia. Entretanto, para este estudo, foi utilizado como recorte os municípios de Livramento de Nossa Senhora e Rio do Antônio, que apresentaram os maiores índices de crescimento no número de matrículas da EJA, partindo da análise dos dados de matrículas desde fevereiro de 2020, pouco antes do início da pandemia.

Para tanto, o estudo foi desenvolvido com base nos pressupostos teóricos do educador Paulo Freire e de documentos oficiais que tratam sobre

as políticas e programas para a EJA. Nesse contexto, foi adotada uma abordagem mista (qualitativa e quantitativa) do tipo documental, na qual os dados foram coletados no site QEdu do Governo Federal e analisados a partir da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011).

Por tudo isso, será apresentado a seguir o referencial teórico, na qual os autores utilizam o termo EJA para se referir a modalidade em estudo, por isso esse termo é usado no texto. Além disso, serão apresentadas também as contribuições do educador Paulo Freire sobre o assunto e de que forma dialoga com as pesquisas relacionadas à EJA no território do Sertão Produtivo da Bahia, levando em consideração os dados do Censo Escolar e as políticas públicas aplicadas a modalidade no território.

REFERENCIAL TEÓRICO

A EJA ocupa um lugar de destaque na promoção da inclusão social e do desenvolvimento humano, especialmente em regiões historicamente marcadas por desigualdades educacionais, como o Território do Sertão Produtivo da Bahia. Segundo Cardoso (2024), essa modalidade permite a reconstrução das trajetórias escolares de indivíduos que não tiveram acesso ou continuidade à educação formal na idade apropriada, oferecendo oportunidades para resgatar aprendizagens e ampliar horizontes de cidadania.

Nesse sentido, o estudo da EJA se aproxima da perspectiva de Paulo Freire, para quem a educação deve ser uma prática de liberdade e conscientização, em que educador e educando participam conjuntamente da construção do conhecimento (Freire, 1970; Freire, 1996). Entretanto, isso só é possível se os estudantes manterem a frequência e a permanência nas aulas, o que depende de fatores sociais, culturais e principalmente econômicos (Cruz, 2020).

Por isso, Freire (2000) enfatiza que a educação deve ser entendida como um processo de realização de “sonhos possíveis”, no qual os estudantes, ao retomarem sua trajetória escolar, encontram meios de transformar

suas condições de vida. Essa concepção é particularmente relevante para a EJA no contexto do Sertão Produtivo, onde jovens e adultos enfrentam desafios socioeconômicos que dificultam o acesso à educação (Cardoso, 2024).

Para Freire (1996), a prática educativa deve ser pautada na problematização da realidade concreta, valorizando o saber do educando e promovendo o desenvolvimento da autonomia crítica, o que não se limita à alfabetização formal, pois busca também possibilitar aos estudantes reflexões sobre a realidade em que vivem e de forma podem transformar o espaço em que habitam.

No que se refere à continuidade dos estudos na EJA é necessário citar a pandemia da COVID-19, que evidenciou vulnerabilidades estruturais no ensino da EJA, especialmente em relação à adaptação do ensino presencial para o remoto. Cunha Júnior et al., (2020) aponta que muitos estudantes enfrentaram dificuldades devido à limitada familiaridade com tecnologias digitais e à precariedade da infraestrutura de comunicação, principalmente em áreas rurais.

Nesse contexto, a pandemia de COVID-19 agravou as vulnerabilidades históricas da Educação de Jovens e Adultos, aprofundando desigualdades já existentes. Como afirmam Sousa, Oliveira e Cunha Júnior (2021, p. 351),

a EJA tem se configurado, no contexto da pandemia provocada pela Covid-19, como uma área da educação que se encontra altamente vulnerável, uma vez que o perfil dos sujeitos que demandam por essa oferta de ensino são os que mais sofreram e sofrem os impactos sociais e econômicos que se desdobram da crise sanitária. O desemprego que se acentua e a manutenção da sobrevivência, tanto no que diz respeito à saúde quanto às condições de vida social, colocaram os sujeitos da EJA na fronteira entre manter as necessidades primárias da vida ou priorizar a escola.

Esse cenário ajuda a compreender por que a evasão se acentuou nesse período e reforça a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e o acompanhamento pedagógico, visto que

não se trata apenas de ensinar, é preciso considerar as individualidades e necessidades dos estudantes dessa modalidade.

Apesar disso, após o retorno das aulas presenciais, de acordo com o QEDu (2024), houve um aumento nas matrículas, demonstrando o interesse dos jovens e adultos em retomar os estudos. Esse cenário evidencia a necessidade de políticas públicas que possam contribuir para a permanência desses estudantes nas escolas, pois apenas o aumento no número de matrículas, não garante a continuidade dos estudos.

Entre as políticas públicas de maior relevância estão o Programa Brasil Alfabetizado (Brasil, 2022) e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (FNDE, 2023), que oferecem suporte financeiro e formativo a estudantes e professores. Segundo a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (2025), o número de jovens e adultos matriculados na EJA aumentou 8% no período pós-pandemia, resultado de estratégias que garantem bolsas de estudo e fortalecem a participação docente.

A formação continuada dos professores da EJA é outro elemento fundamental para a efetivação do ensino na EJA. Santos (2022), em seu relatório sobre o Programa de Formação de Educadores do Campo (FORMACAMPO), destaca a importância de capacitar docentes para lidar com a diversidade de experiências dos estudantes e aplicar metodologias contextualizadas.

À vista disso, Freire (1970) defende que a educação problematizadora requer que o educador compreenda a realidade de seus educandos, tornando-se mediador do conhecimento e facilitador de processos de reflexão crítica. A atuação docente, nesse contexto, deve ir além do repasse de conteúdos e se configurar como uma prática de diálogo, em que o saber do estudante é reconhecido e valorizado.

Para compreender a relação do crescimento da EJA no Território do Sertão Produtivo da Bahia com as políticas públicas articuladas, à valorização do trabalho docente e à aplicação de metodologias educativas que considerem a realidade dos estudantes, será apresentada a seguir a

metodologia, que explica de que forma os dados foram coletados e que serão analisados.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo é composta por uma abordagem mista, que combina procedimentos qualitativos e quantitativos com o intuito de aprofundar a análise dos dados (Bueno, 2018). Trata-se, ainda, de uma pesquisa de natureza documental, que “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 45). Os dados foram analisados com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), que compreende três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Na etapa de pré-análise, os dados foram coletados no site QEdu, vinculado ao Ministério da Educação do Governo Federal, o qual disponibiliza informações atualizadas sobre o quantitativo de matrículas na EJA nas escolas públicas de cada município do país. Esses dados foram sistematizados em uma tabela, inicialmente organizada por ordem alfabética, conforme apresentada a seguir.

Tabela 1 - Matrículas na EJA nos municípios do Sertão Produtivo da Bahia

Nº	Município	2020	2021	2022	2023	2024
1	Brumado	1078	700	562	527	673
2	Caculé	310	474	451	867	880
3	Caetité	1155	1287	1074	1159	1105
4	Candiba	146	129	101	121	193
5	Contendas do Sincorá	0	0	80	86	88
6	Dom Basílio	156	71	94	85	134
7	Guanambi	1595	1233	1330	1196	1521
8	Ibiassucê	214	142	115	211	241
9	Ituaçu	31	51	175	213	334
10	Iuiú	528	477	204	147	99
11	Lagoa Real	190	193	177	143	72

Nº	Município	2020	2021	2022	2023	2024
12	Livramento de Nossa Senhora	325	168	194	3501	3096
13	Malhada de Pedras	60	689	1416	1472	1462
14	Palmas de Monte Alto	894	761	412	393	455
15	Pindaí	205	168	183	733	1120
16	Rio do Antônio	21	109	65	1379	1652
17	Sebastião Laranjeiras	140	103	81	91	122
18	Tanhaçu	181	158	149	110	159
19	Urandi	240	0	158	1470	990

Fonte: Adaptado de QEdu (2024).

A partir dessa organização, foi realizado o cálculo da variação percentual, possibilitando identificar os municípios do território Sertão Produtivo com os maiores índices de estudantes matriculados nos últimos anos. Então, foram definidos critérios de inclusão para a seleção dos municípios a serem analisados: possuir, no período considerado, número de matrículas superior a zero e apresentar crescimento igual ou superior a 1000%. Com esses critérios, a tabela foi organizada de forma decrescente, da maior variação para a menor, conforme a tabela 2.

Tabela 2 - Municípios do Sertão Produtivo da Bahia por variação de matrículas

Nº	Município	2020	2021	2022	2023	2024	Variação% (2021→2024)
1	Livramento de Nossa Senhora	325	168	194	3501	3096	1742.86%
2	Rio do Antônio	21	109	65	1379	1652	1415.60%
3	Pindaí	205	168	183	733	1120	566.67%
4	Ituaçu	31	51	175	213	334	554.90%
5	Urandi	240	0	158	1470	990	4496.39%
6	Malhada de Pedras	60	689	1416	1472	1462	112.19%
7	Dom Basílio	156	71	94	85	134	88.73%
8	Caculé	310	474	451	867	880	85.65%
9	Ibiassucê	214	142	115	211	241	69.72%
10	Candiba	146	129	101	121	193	49.61%
11	Guanambi	1595	1233	1330	1196	1521	23.36%
12	Sebastião Laranjeiras	140	103	81	91	122	18.45%

Nº	Município	2020	2021	2022	2023	2024	Variação% (2021→2024)
13	Contendas do Sincorá	0	0	80	86	88	10,00%
14	Tanhaçu	181	158	149	110	159	0.63%
15	Brumado	1078	700	562	527	673	-3.86%
16	Caetité	1155	1287	1074	1159	1105	-14.14%
17	Palmas de Monte Alto	894	761	412	393	455	-40.21%
18	Lagoa Real	190	193	177	143	72	-62.69%
19	Iuiú	528	477	204	147	99	-79.25%
	Média	393,11	363,84	369,53	731,79	757,68	475,51%

Fonte: Adaptado de QEdU (2024).

Com base nesses critérios, foram selecionados os municípios de Livramento de Nossa Senhora e Rio do Antônio para o aprofundamento da investigação. Nesses municípios o crescimento das matrículas na EJA apresentaram crescimento superior a 1000%, apresentado destaque em relação ao demais municípios do território.

Na sequência, foram acessados os portais eletrônicos das prefeituras desses dois municípios, a fim de obter informações relativas às políticas públicas voltadas para a EJA. Então, foi realizada uma busca nos respectivos Diários Oficiais Municipais, utilizando-se filtros por período (de janeiro de 2020 a dezembro de 2024) e os termos-chave “Jovens e Adultos”, “EJA”, “Jovens” e “Adultos”. Foi realizada, então, uma leitura flutuante dos documentos encontrados, com o objetivo de identificar informações pertinentes à temática da pesquisa.

Os arquivos foram baixados e organizados por município, a fim de facilitar a análise. Em seguida, procedeu-se à etapa de exploração do material, conforme preconiza Bardin (2011), a partir da identificação das unidades de sentido, das quais emergiram categorias de natureza dedutiva, organizadas pelo nome de cada município. Com base na constituição dessas categorias, foi realizada a terceira fase da análise de conteúdo, que consiste na interpretação dos dados, conforme será apresentado a seguir.

ANÁLISE DOS DADOS

Ao calcular a média da variação no número de matrículas da EJA nos municípios do território Sertão Produtivo, na Bahia, que foi de 475,51%, constatou-se que o crescimento observado nos municípios de Livramento de Nossa Senhora e Rio do Antônio, foi superior à média dos demais, alcançando números acima de 1000%. Diante disso, serão analisadas individualmente as políticas públicas e as estratégias adotadas por esses municípios, para compreender e justificar os fatores que contribuíram para esse expressivo aumento.

Políticas Públicas de incentivo a EJA em Livramento de Nossa Senhora (2020- 2024)

Para compreender de que forma se deu os avanços tão significativos no número de matrículas na EJA foi necessário compreender dados referentes a localização, população e escolaridade no município, além de analisar as propostas que a gestão municipal colocou em prática durante o período de 2020 a 2024 que contribuíram para o crescimento no número de matrículas na EJA.

Segundo Cardoso (2024), o município de Livramento de Nossa Senhora possui população total de 43.911 habitantes, distribuídos por uma área de 1.952.510 km², o que corresponde a 22,49 hab/km² e um índice de escolarização de 98,1%. Localizado entre o Sertão Produtivo e o território da Chapada Diamantina, faz limite com os municípios de Brumado, Caetitê, Dom Basílio, Érico Cardoso, Paramirim e Rio de Contas (Prefeitura Municipal de Livramento de Nossa Senhora, 2025).

Em relação às propostas de melhoria da EJA, a primeira delas está relacionada ao Parecer n° 003/ 2020 – CEB/CLN/CME, de 21 de dezembro de 2020, que trata da implementação do Referencial Curricular Municipal para as instituições de ensino que integram a rede municipal, que reforma o compromisso com a EJA ao afirmar que:

10.5) Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas para avaliação, formação continuada de docentes da rede pública municipal que atuam na Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional; (...)

10.7) Fomentar a diversificação curricular da Educação de Jovens e Adultos, articulando a formação para a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo interrelação entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas; (Livramento de Nossa Senhora, 2020, p.23).

Essa proposta de formação continuada de professores foi colocada em prática no ano seguinte, a partir da Portaria N° 010/2021, de 19 de Maio de 2021, que dispõe sobre as ações formativas do Programa Formação de Professores do Campo (FORMACAMPO), realizadas no município (Livramento de Nossa Senhora, 2021).

Esse programa é uma iniciativa da pró-reitoria de extensão da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), que visa a formação continuada dos professores efetivos de 116 municípios de sete territórios de identidade da Bahia, que aderiram ao programa (Santos, 2022).

Após investir na teoria, formando docentes para atuarem efetivamente nas escolas do campo, a gestão municipal por meio da resolução do CME/CLN N°01/2022, de 24 de novembro de 2022, renovou a autorização para o funcionamento das escolas da Rede Municipal de Ensino até 2026, incluindo a oferta da EJA nas escolas do campo, visto que as matrículas de 2020 a 2022 mostradas nas tabelas 1 e 2, são referentes às escolas localizadas na zona urbana do município, pois não haviam turmas da modalidade em escolas da zona rural (Livramento de Nossa Senhora, 2022).

Além disso, foi homologada a Lei n° 1.499/2023, 25 de abril de 2023, que dispõe sobre a criação e regulamentação de programa de incentivo a EJA e oferece R\$600,00 reais por ano para os os estudantes que se matri-

cularem e manterem a frequência mensal de no mínimo 75% nas aulas, recebendo R\$150,00 ao final de cada mês, podendo aumentar esse valor em até 80% caso o município tenha disponibilidade financeira (Livramento de Nossa Senhora, 2023).

Essa proposta está inserida no contexto do Programa Brasil Alfabetizado, que foi reformulado em 2022 e tem como objetivo promover a alfabetização de pessoas com idade igual ou superior a 15 anos, que não conseguiram frequentar a modalidade regular na idade certa (Brasil, 2022). Dessa forma, o governo dispõe de uma ajuda de custo para alfabetizadores, além de investimentos em materiais didáticos, transporte e alimentação para melhorar a qualidade do processo educacional da EJA.

Esses investimentos foram essenciais para incentivar o crescimento no número de matrículas da EJA no município de Livramento de Nossa Senhora e a permanência dos estudantes, considerando que além da bolsa de estudos, há também investimentos em materiais didáticos e infraestrutura, principalmente nas escolas localizadas na zona rural do município.

Políticas Públicas e redução da evasão escolar na EJA em Rio do Antônio

O município de Rio do Antônio possui cerca de 13.146 habitantes, distribuídos por uma área de 777.903 km², que faz limite com os municípios de Maetinga, Jânio Quadros, Guajeru, Lagoa Real, Brumado, Malhada de Pedras, Ibiassucê e Caculé. Do total de habitantes, 96,5% possuem escolarização básica (Cardoso, 2024).

Ao analisar a tabela 1, é possível verificar que em 2022 houve uma diminuição nas matrículas da EJA no município, que pode estar relacionada a fatores socioeconômicos, conforme afirma Mansutti et al. (2022, p. 33):

A educação escolar de jovens e adultos foi fortemente afetada pela pandemia de covid-19, com impactos negativos sobre os

níveis de participação (menor matrícula e maior evasão) e de aprendizagem. De um lado, os grupos sociais que compõem o público-alvo da EJA escolar foram intensamente atingidos não só pela emergência de saúde, mas também pela crise de emprego e renda, colocando em risco sua segurança alimentar e condições básicas de vida. Com a queda da renda familiar em decorrência da contração do mercado de trabalho, muitos jovens, adultos e idosos com baixa escolaridade tiveram que buscar meios de sobrevivência na economia informal, em extensas jornadas de trabalho ou de procura por trabalho e assistência social, atividades estas de difícil conciliação com as rotinas escolares, afetadas também pelo confinamento das famílias nos reduzidos ambientes domésticos.

Essa diminuição nas matrículas fez com que o governo municipal aumentasse os investimentos em políticas públicas para a permanência desses estudantes na escola. Por isso, foi aprovada a Lei N° 231 de 10 de março de 2023, que dispõe da criação e regulamentação de um programa de incentivo no valor de R\$100,00 aos estudantes da EJA que

- I. Tenham idade acima de 15 (quinze) anos;
- II. Estejam matriculados na Rede Municipal de Ensino regular em escolas com turmas de modalidade EJA da Educação Básica dos Níveis Fundamental I e Fundamental II;
- III. Obtenham frequência de pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) nas aulas;
- IV. Mantenham permanência na escola até a conclusão das unidades regulares de avaliação;
- V. Obtenham aprovação com média mínima adotada nas avaliações das escolas que ofertam o programa (Rio do Antônio, 2023, p. 2).

Além disso, por meio do edital 002/2023 foi realizado um processo seletivo para a contratação de coordenadores, monitores e auxiliares administrativos no âmbito do programa de incentivo à EJA, que faz parte de uma das ações do Programa Brasil Alfabetizado, como acontece em Livramento de Nossa Senhora. Essas contratações foram essenciais para que as atividades na modalidade de ensino pudessem ser executadas de forma efetiva.

Portanto, somente após a implantação da política pública de incentivo à permanência dos estudantes na EJA, que o número de matrículas

cresceu de forma significativa na modalidade, demonstrando que a adesão ao Programa Brasil Alfabetizado, que contribuiu para a realização de medidas de apoio financeiro e a contratação de profissionais de ensino são estratégias eficazes para reduzir a evasão e promover a continuidade dos estudos.

A EJA no Sertão Produtivo: uma análise comparativa entre os municípios de Livramento de Nossa Senhora e Rio do Antônio (2020-2024)

A análise comparativa entre os municípios de Livramento de Nossa Senhora e Rio do Antônio evidencia que, embora ambos tenham registrado crescimento expressivo nas matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) entre 2020 e 2024, os caminhos trilhados por cada gestão municipal para alcançar esses resultados apresentam características distintas, ainda que complementares.

Em Livramento de Nossa Senhora, observa-se uma política educacional mais estruturada e articulada com programas estaduais e federais, marcada pela integração entre formação docente, ampliação de oferta no campo e incentivos financeiros aos estudantes. A criação do Programa Municipal de Incentivo à EJA, que oferece bolsas de estudo e apoio à frequência, demonstra uma estratégia de valorização da permanência escolar como instrumento de combate à evasão. Além disso, a parceria com o FORMACAMPO e a renovação da autorização para o funcionamento das escolas do campo reforçam o compromisso do município com a continuidade e a qualidade do ensino.

Por outro lado, Rio do Antônio apresenta uma política de incentivo de natureza mais emergencial e focalizada, implementada após uma queda significativa nas matrículas em 2022. A aprovação da Lei Municipal nº 231/2023 e o edital 002/2023 para contratação de monitores e coordenadores evidenciam uma ação reativa e concentrada na recomposição da rede de atendimento, voltada para o enfrentamento das consequên-

cias da pandemia. Ainda que os incentivos financeiros também tenham desempenhado papel importante, o foco principal esteve na expansão dos recursos humanos e na operacionalização do Programa Brasil Alfabetizado.

Apesar das diferenças de abordagem, é possível identificar elementos convergentes entre os dois municípios, como a valorização da frequência e da permanência estudantil, o reconhecimento da importância da formação docente e a adesão ao Programa Brasil Alfabetizado. Em ambos os casos, as políticas públicas implementadas foram determinantes para a retomada da EJA e revelam a capacidade das gestões locais de adequar diretrizes nacionais às realidades territoriais.

De forma geral, a comparação permite inferir que políticas mais integradas e estruturais, como as de Livramento de Nossa Senhora, tendem a gerar impactos mais sustentáveis, ao passo que medidas pontuais e emergenciais, como as de Rio do Antônio, embora eficazes no curto prazo, dependem de continuidade e acompanhamento para consolidar resultados. Assim, o estudo reforça que o fortalecimento da EJA no Território Sertão Produtivo da Bahia exige tanto incentivos financeiros imediatos quanto políticas de formação e planejamento de longo prazo, de modo a garantir a efetividade e a permanência dessa modalidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida acerca da evolução das matrículas na EJA no Território Sertão Produtivo da Bahia demonstra que a implementação de políticas públicas articuladas e de estratégias de incentivo socioeducacional é determinante no fortalecimento desta modalidade de ensino. Assim, o crescimento identificado nos municípios de Livramento de Nossa Senhora e Rio do Antônio, evidencia que medidas como a formação continuada de professores, a diversificação curricular, o fortalecimento das escolas do campo e a concessão de auxílios financeiros aos estudantes

foram fatores decisivos para o aumento da procura e para a redução da evasão escolar.

Além disso, a integração das iniciativas municipais ao Programa Brasil Alfabetizado contribuiu para minimizar os efeitos adversos da pandemia de COVID-19, revertendo a tendência de queda nas matrículas e favorecendo o retorno de jovens, adultos e idosos à escola. Essa constatação confirma a relevância de políticas que associam dimensões pedagógicas, sociais e econômicas, criando condições objetivas para que o público-alvo da EJA possa conciliar o direito à educação com suas demandas de subsistência e trabalho.

Todavia, cumpre ressaltar que, embora os avanços sejam significativos, permanecem desafios estruturais e riscos de descontinuidade, especialmente diante da dependência de recursos orçamentários para a manutenção de bolsas, infraestrutura e formação docente. A ausência de políticas de Estado permanentes, substituídas frequentemente por programas de governo de duração limitada, pode comprometer a sustentabilidade das ações e gerar instabilidade no atendimento à população. Ademais, carece de maior aprofundamento a análise do impacto qualitativo dessas medidas sobre a aprendizagem, a progressão escolar e a inserção social e profissional dos estudantes.

À luz dos pressupostos de Freire (1981), a EJA deve ser compreendida como prática emancipatória, capaz de promover a conscientização crítica e a transformação social. Para que tal potencial se concretize, é indispensável a continuidade e o aperfeiçoamento das políticas públicas voltadas para esta modalidade, assegurando a avaliação sistemática de seus resultados e a construção de estratégias de longo prazo que consolidem os avanços alcançados. Essas medidas são imprescindíveis para que a EJA siga cumprindo seu papel de garantia do direito à educação e de promoção da cidadania no território estudado e em outras regiões do país.

Para pesquisas futuras, faz-se necessário compreender como estão sendo realizadas as aulas na EJA nesses municípios, por meio de uma pesquisa de campo, compreender se essas políticas públicas têm sido

implementadas nos demais municípios do território e porquê alguns municípios não conseguiram avançar de forma significativa no crescimento das matrículas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto n.º 10.959, de 8 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 fev. 2022. Seção 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10-959-de-8-de-fevereiro-de-2022-378984264>. Acesso em: 20 ago. 2025.

BUENO, José de França. **Métodos quantitativos, qualitativos e mistos de pesquisa**. Brasília, DF: CAPES: UAB; Rio de Janeiro, RJ: Departamento de Biblioteconomia, FACC/UFRJ, 2018.

CARDOSO, Regiane Dias. **Educação de Jovens e Adultos (EJA) em dois municípios do território de identidade Sertão Produtivo**: reflexões sobre o trabalho docente no contexto pandêmico da COVID-19. 2024. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2024.

CRUZ, Antoniel Neves. Os desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: TORRES, Iraíldes Caldas; JUSTAMAND, Michel; CRUZ, Tharcísio Santiago. **Fazendo Antropologia no Alto Solimões 30**. São Paulo: Alexa Cultural; Manaus: EDUA, 2020.

CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza; OLIVEIRA MATEUS, Kergileda Ambrósio de; LIMA, Marileide Moutinho Pomponet; MENEZES, Mônica Clementino de; COSTA, Solange Balisa. Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Contexto da Pandemia de Covid-19: Cenários e Dilemas em Municípios Baianos. **Revista Encantar**, UNEB, v. 2, p. 01-22, 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/encantar/article/view/9357>. Acesso em: 7 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo Neves. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). **Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA)**. Acesso à Informação – Ações e Programas – Programas Suplementares – Educação de Jovens e Adultos (EJA). Brasília: FNDE, 13 mar. 2018. Atualizado em 20 dez. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas_suplementares/eja/peja. Acesso em: 7 set. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA. **Lei nº 1.499, de 25 de abril de 2023**. Dispõe sobre a criação e regulamentação de Programa de Incentivo à Educação de Jovens e Adultos para erradicação do analfabetismo e formação dos jovens e adultos deste Município, autorizando ainda a concessão de incentivos financeiros para efetivação de matrícula, permanência, frequência, estudo e aprovação nas Escolas Municipais que ofertam vagas na modalidade de ensino da Educação de Jovens, Adultos e Idosos da Educação Básica e dá outras providências. Diário Oficial de Livramento de Nossa Senhora, 2. ano, n. 4222, 25 abr. 2023. Disponível em: <http://www.livramento.ba.gov.br/>. Acesso em: 17 ago. 2025.

LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA. **Parecer nº 003/2020 – CEB/CLN/CME, de 21 de dezembro de 2020**. Aprova, institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Municipal de Livramento de Nossa Senhora para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Diário Oficial do Município de Livramento de Nossa Senhora, Livramento de Nossa Senhora, ano 2020, n. 3175, p. 19-27, 23 dez. 2020. Disponível em: <http://www.livramento.ba.gov.br/>. Acesso em: 17 ago. 2025.

LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA. **Portaria nº 010/2021, de 19 de maio de 2021**. Dispõe sobre as ações formativas do Programa Formação de Professores

do Campo – FORMACAMPO, no município de Livramento de Nossa Senhora e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Livramento de Nossa Senhora, Livramento de Nossa Senhora, ano 2021, n. 3374, p. 1-4, 20 maio 2021. Disponível em: <http://www.livramento.ba.gov.br/>. Acesso em: 17 ago. 2025.

LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA. **Resolução CME/CLN nº 01/2022, de 24 de novembro de 2022.** Dispõe sobre a renovação de autorização para funcionamento das escolas da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. Diário Oficial do Município de Livramento de Nossa Senhora, Livramento de Nossa Senhora, ano 2022, n. 3749, p. 5-7, 25 nov. 2022. Disponível em: <http://www.livramento.ba.gov.br/>. Acesso em: 17 ago. 2025.

MANSUTTI, Maria Amabile (coord.). **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA.** São Paulo: Ação Educativa: Cenpec: Instituto Paulo Freire, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieaja.pdf>. Acesso em: 07 set. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE LIVRAMENTO DE NOSSA SENHORA. **O município – Geografia.** Site oficial. Livramento de Nossa Senhora, BA: Prefeitura Municipal de Livramento de Nossa Senhora, 2025. Disponível em: <https://www.livramento.ba.gov.br/o-municipio/geografia>. Acesso em: 6 set. 2025.

QEDU. **Censo Escolar – Bahia.** QEDU, 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/29-bahia/censo-escolar>. Acesso em: 7 set. 2025.

RIO DO ANTÔNIO. Secretaria Municipal de Educação. **Edital nº 002/2023 – SME:** Processo seletivo para monitores, auxiliares administrativos e coordenadores da EJA: 1ª fase: análise dos requisitos para preenchimento dos cargos – item 1.4.1: lista dos inscritos classificados. Rio do Antônio, 2023. Disponível em: <https://www.riodoantonio.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=4129&c=659&m=0>. Acesso em: 07 set. 2025.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Relatório técnico Programa de Formação de Educadores do Campo (FORMACAMPO):** educação do campo. Vitória da Conquista, 2022.

SOUSA, Gilvan dos Santos; OLIVEIRA, Julia Maria da Silva Oliveira; CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Contexto da Pandemia. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 61, p. 350-359, out.

2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4361>. Acesso em: 8 set. 2025.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Número de jovens e adultos que voltaram a frequentar a sala de aula aumenta 8% na Bahia.** Bahia.gov.br, Salvador, 15 abr. 2025. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/noticias/2025-04/1891/numero-de-jovens-e-adultos-que-voltaram-frequentar-sala-de-aula-aumenta-8-na>. Acesso em: 20 jul. 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.002

O PERFIL DO JOVEM DE 3º ANO NA ESCOLA PÚBLICA

Maria Ionara Silva de Sousa Oliveira¹

RESUMO

Este trabalho reflete sobre o “perfil dos educandos” atuais, analisando como esses indivíduos constroem sua história. A questão central é como a falta de conhecimento sistemático, em um mundo dinâmico de informações e inovações, impacta seu desenvolvimento social. O objetivo foi analisar como a Escola Pública contribui para o perfil socioeconômico dos alunos, discutindo as intervenções do Ensino Médio na qualidade da educação e na inserção competitiva no mercado de trabalho. A elaboração do trabalho surgiu da experiência com jovens de escolas públicas e relatos de educadores sobre as dificuldades no ensino em Acopiara, Ceará, como a ausência de conhecimentos básicos que os alunos apresentam ao chegar à etapa final da Educação Básica. A desmotivação do aluno e a ausência de perspectivas para entrar e permanecer em melhores funções no mercado formal serão aspectos a serem investigados na conclusão desta pesquisa científica. A pesquisa participante foi o método usado para coleta de dados, com uma abordagem mista quantitativa e qualitativa, garantindo veracidade ao contato direto com o ensino. O estudo de caso e o diálogo com várias obras também foram essenciais para a base bibliográfica, como Bauman (2004) e Freire (1999). Dentro dessa perspectiva do Ensino Médio, o aumento de jovens buscando a vida acadêmica gerou a essência deste trabalho, que analisou as inovações das políticas

1 Doutoranda do Curso de Ciencias de la Educación da Facultad de Ciencias Sociales Interamericana, sousaionara@hotmail.com;

públicas para os educandos. Acompanhar essas contribuições e seus impactos na vida social dos jovens foi um resultado relevante da pesquisa.

Palavras-chave: Jovem; Escola Pública; Conhecimento; Oportunidade; Futuro.

THE PROFILE OF 3RD YEAR STUDENTS IN PUBLIC SCHOOLS

ABSTRACT

This paper reflects on the “profile of current students”, analyzing how these individuals construct their history. The central question is how the lack of systematic knowledge, in a dynamic world of information and innovations, impacts their social development. The objective was to analyze how Public Schools contribute to the socioeconomic profile of students, discussing the interventions of High School in the quality of education and competitive insertion in the job market. The elaboration of the paper arose from the experience with young people from public schools and reports from educators about the difficulties in education in Acopiara, Ceará, such as the lack of basic knowledge that students present when reaching the final stage of Basic Education. The student’s lack of motivation and the lack of prospects for entering and remaining in better positions in the formal market will be aspects to be investigated in the conclusion of this scientific research. Participatory research was the method used for data collection, with a mixed quantitative and qualitative approach, ensuring veracity in direct contact with education. The case study and the dialogue with several works were also essential for the bibliographical basis, such as Bauman (2004) and Freire (1999). Within this perspective of High School, the increase in young people seeking academic life generated the essence of this work, which analyzed the innovations of public policies for students. Monitoring these contributions and their impacts on the social lives of young people was a relevant result of the research.

Keywords: Young People; Public School; Knowledge; Opportunity; Future.

INTRODUÇÃO

No contexto contemporâneo, o Brasil enfrenta um significativo desafio em sua trajetória histórica. De acordo com dados recentes fornecidos pelo IBGE, há aproximadamente 10,3 milhões de indivíduos na faixa etária de 15 a 29 anos que não estudavam nem trabalhavam (Censo 2022).

Esse contingente de jovens traz inúmeros questionamentos relevantes para um trabalho científico: observar, estudar e desenvolver parâmetros sociais do jovem brasileiro torna-se desafiante; pesquisar como vivem no presente de uma sociedade globalizada e dinâmica é enriquecedor; acompanhar e compreender suas perspectivas para o futuro é instigante.

Desenvolver uma visão antropológica dessa temática, a juventude hoje, é fascinante, pois envolve temas como educação e ingresso na vida acadêmica; trabalho e inserção em um mercado acirrado; preocupações com a saúde; formas de lazer e acesso às tecnologias; e os projetos de vida, sonhos e anseios que acompanham esses jovens.

Para alcançar resultados próximos da realidade, a pesquisa de campo é primordial, pois coloca o pesquisador em contato direto com a realidade social que deseja compreender. Conviver na sala de aula é essencial para dar veracidade ao trabalho: estudar e observar é fazer essa realidade falar, torná-la concreta e criar possibilidade de discordar e emitir conceitos (DAMATTA, 1987).

São muitas as barreiras e dificuldades que o jovem enfrenta hoje: viver num mundo ágil e em constante transformação dificulta parar, refletir e escolher. Numa sociedade fluida, o jovem tende a confiar mais na família e nos amigos próximos; a competitividade alimenta o descrédito nas instituições sociais, no governo e até na escola, o que prejudica o processo educativo. A juventude manifesta um conjunto de características específicas e formas de participação; a grande marca da participação juvenil é a diversidade, não como justificativa da desigualdade, mas como oportunidade para compreender o protagonismo juvenil.

Dentro dessa perspectiva, e considerando o aumento do número de jovens que buscam ingressar na vida acadêmica, é necessário investigar os fatores que determinam esse ingresso: desde a democratização do ensino e políticas públicas (SISU, PROUNI, FIES), à necessidade de qualificação para o mercado de trabalho, até a busca pela autoafirmação nessa fase complexa da vida. A transformação do jovem da zona rural para a urbana, motivada pela continuidade dos estudos e pelo êxodo rural acentuado no final do século XX, também merece atenção. A exigência de formação técnica e a simultaneidade de estágios e início da vida acadêmica tornam a preparação do jovem mais exigente.

O objeto desta pesquisa é o jovem da escola pública que se prepara para finalizar a Educação Básica, especificamente, os alunos do 3º ano do Liceu de Acopiara, e que possuem pretensões de ingressar na vida acadêmica. Na escolha profissional não estão apenas em jogo interesses e aptidões, mas também a maneira como o jovem vê o mundo e a si mesmo, as informações que possui sobre profissões e as influências externas do meio social, dos pares e, principalmente, da família.

Esse é o momento em que o jovem busca responder: Quem sou eu? Quem serei eu? Pode haver revisão do autoconceito, reavaliação e um comprometimento com a identidade; existe uma “memória da escolha” e a afinidade que dela decorre pode abrir possibilidades de recomeço, pois muitos alteram a primeira opção de curso na vida acadêmica (BAUMAN, 2004).

No referido trabalho, o objetivo geral será: investigar o perfil dos alunos do 3º ano do Liceu de Acopiara, incluindo motivações, expectativas e fatores sociais que influenciam a escolha profissional e a intenção de ingresso na vida acadêmica. Nesse contexto, os objetivos específicos são: identificar as influências familiares, escolares e dos pares no processo de escolha profissional; analisar a relação entre o acesso a políticas públicas de ingresso no ensino superior (SISU, PROUNI, FIES) e a intenção de cursar a universidade; verificar diferenças nas expectativas, projetos de vida e

recursos informacionais entre jovens provenientes de áreas rurais e urbanas.

Na zona rural de Acopiara (CE), onde faltam indústrias e empregos formais, um aluno da 3ª série do ensino médio enfrenta vulnerabilidade econômica e social: sua família costuma depender de benefícios sociais para garantir alimentação, saúde e a continuidade nos estudos. Programas como o Bolsa Família (hoje Auxílio Brasil) e o “pé de meia”, pequenas reservas feitas pela família, ajudam a reduzir a insegurança alimentar, favorecem a frequência escolar por meio de condicionalidades e aliviam o sufoco financeiro imediato. Ainda assim, esses recursos dificilmente rompem o ciclo da pobreza sem políticas complementares, como educação infantil e creches de qualidade, serviços de saúde, formação técnica e ações de geração de renda local, que são necessárias para ampliar oportunidades e promover desenvolvimento sustentável na comunidade.

Convida-se o leitor a acompanhar o artigo que segue, pois a pesquisa detalha dados e análises sobre esse público, esclarecendo necessidades concretas, avaliando o impacto de políticas sociais e apontando intervenções educativas e de desenvolvimento local que podem orientar decisões de gestores, educadores e formuladores de políticas.

Portanto, esse jovem depara-se com uma série de escolhas, entre elas a busca por uma identidade adulta, característica do desejo de emancipação econômica, sexual, psicológica e social. O olhar social é o destaque deste trabalho, pois a escolha profissional é influenciada por fatores individuais, contextuais (família, escola) e convicções políticas e religiosas. Valores, crenças e a situação social, política e econômica tornam-se relevantes para uma análise mais minuciosa.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como pesquisa participante de abordagem mista (qualitativa e quantitativa) com delineamento de estudo de caso. Optou-se pela pesquisa participante para garantir contato direto e

prolongado com a realidade escolar, o que favorece a compreensão em profundidade dos processos formativos e das trajetórias dos alunos do 3º ano do Ensino Médio do Liceu de Acopiara.

O objeto de estudo são os jovens matriculados nas turmas de 3º ano do Ensino Médio do Liceu de Acopiara. A população escolar é heterogênea (945 alunos), com predominância de estudantes oriundos da zona rural. Para a coleta empírica, selecionou-se uma amostra intencional de 80 (oitenta) alunos das turmas de 3º ano, escolhidos com base em critérios de diversidade socioeconômica, gênero, trajetória escolar e disponibilidade para participação, de modo a contemplar diferentes perfis representativos do contexto local.

A observação participante constituiu o eixo metodológico mais adequado para captar a rotina escolar, as práticas pedagógicas, as interações em sala e as atividades do Projeto Jovem de Futuro (PJF). Esses registros foram sistematizados em diários de campo com categorias pré-definidas (frequência, participação, engajamento, dificuldades de aprendizagem e impactos do PJF), permitindo articulação contínua entre descrição e interpretação.

Como instrumentos de coleta, foram aplicados questionários semiestruturados em formato impresso e anônimo. Eles contemplaram itens objetivos (dados sociodemográficos, escolaridade dos responsáveis, horário de estudo, trabalho remunerado) e perguntas abertas sobre aspirações profissionais, percepção sobre preparo para o ENEM, motivações e obstáculos. As questões fechadas possibilitaram análise descritiva quantitativa, enquanto as abertas subsidiaram a análise qualitativa.

Complementarmente, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com um subgrupo de alunos (46 alunos), além de docentes e gestores, para aprofundar temas emergentes das observações e dos questionários, em especial trajetórias, expectativas e percepção sobre políticas públicas. As entrevistas foram gravadas com autorização e transcritas integralmente.

A análise documental incluiu o Projeto Político Pedagógico (PPP), relatórios de desempenho, registros de adesão ao Circuito Cearense de Gestão – SIGAE do Instituto Unibanco e dados institucionais relevantes (matrícula, transporte escolar, programas de assistência), o que permitiu contextualizar e confrontar evidências empíricas com registros institucionais.

Na revisão bibliográfica, foram mapeadas obras teóricas e a legislação pertinente (Freire, Bauman, Saviani; LDB; programas federais/estaduais como SISU, PROUNI, FIES e PJF/PROEMI), servindo de referencial para interpretação dos achados.

Foram observadas as normas éticas para pesquisa com seres humanos: termo de consentimento livre e esclarecido (por escrito) dos participantes ou responsáveis, garantia de anonimato e confidencialidade, e autorização da direção da escola para as atividades de campo. Buscou-se minimizar interferências nas rotinas escolares e proteger informações sensíveis.

Os dados quantitativos dos questionários foram tabulados em planilha eletrônica e analisados de forma descritiva (frequências, percentuais e médias) para caracterizar o perfil socioeconômico, os padrões de estudo e a inserção laboral. Quando pertinente, calcularam-se índices simples de associação entre variáveis sociodemográficas e intenção de continuidade dos estudos.

A análise qualitativa (entrevistas, perguntas abertas e diários de campo) seguiu etapas de transcrição e análise temática com codificação aberta, axial e seletiva.

Empregou-se triangulação entre observação, entrevistas e documentos para validar categorias emergentes (motivação, obstáculos, influência familiar, percepção das políticas públicas e protagonismo juvenil).

A triangulação metodológica constituiu um destaque: o confronto sistemático entre resultados quantitativos e qualitativos ampliou a validade interna das interpretações e possibilitou identificar convergências e contradições. A confiabilidade foi fortalecida por registros padroniza-

dos (roteiros de observação e entrevistas), dupla leitura das transcrições e categorização por pares quando viável.

Reconhece-se a delimitação inerente ao estudo de caso, que limita a generalização; ainda assim, buscou-se promover a transferibilidade dos achados por meio de descrição densa do contexto. As ferramentas empregadas incluíram planilhas eletrônicas, gravador de áudio e software de edição de texto. Entre as limitações, apontam-se o tamanho reduzido da amostra para generalizações amplas, possíveis vieses de resposta e restrições temporais do pesquisador na escola, aspectos considerados na interpretação dos resultados e mitigados pela triangulação e pela contextualização detalhada.

Em síntese, a abordagem mista e participativa adotada articulou dados objetivos e narrativas vivenciais, proporcionando uma análise integrada das condições socioeconômicas, das políticas públicas implementadas e das percepções dos jovens sobre suas trajetórias educacionais e perspectivas de futuro.

Cronograma resumido com etapas de trabalho - 2025	
Revisão bibliográfica e elaboração dos instrumentos	1 mês (fevereiro)
Coleta de campo (observação participante, aplicação de questionários e realização de entrevistas)	2 meses (março, abril)
Transcrição e tratamento de dados	1 mês (maio)
Análise, triangulação e redação dos resultados	2 meses (junho, julho)
Recursos e limites metodológicos	1 mês (agosto)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em se tratando de aluno do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, verifica-se que a função primordial é desenvolver o indivíduo a partir da construção de competências básicas que assegurem uma formação comum indispensável. A finalidade é preparar esse jovem para o pleno exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho, fornecer meios de prosseguir nos estudos, como assevera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Nesse aspecto, os educadores da referida escola onde ocorreu a pesquisa afirmaram inúmeras vezes, em momentos de reuniões com o núcleo gestor e planejamentos por área, que os princípios pedagógicos do Liceu de Acopiara estão pautados na contextualização e na interdisciplinaridade, ambas destinadas ao desenvolvimento de competências e habilidades do ser humano, considerando como princípios educacionais o respeito à identidade, à diversidade e à autonomia do educando.

Já as disposições legais acerca do Ensino Médio, a escola aborda em seu PPP (Projeto Político Pedagógico) a necessidade do caráter generalista de sua formação, destinada ao pleno desenvolvimento da cidadania e ao mundo do trabalho, sobretudo capacitar os discentes à autonomia e à criticidade para compreenderem as transformações sociais em seu entorno. E, assim, percebiam-se como sujeitos capazes de intervir em seu próprio processo histórico; o espaço que oportuniza essa vivência é a escola, onde se concretiza a produção de saberes, a partir de atividades científicas ou não, realizadas pelos professores e alunos. Essas atividades precisam acompanhar a evolução dos tempos, que é a necessidade de apropriação do conhecimento sistematizado (SAVIANI, 1986).

Assim, atualmente a escola visa muitas de suas atividades para o sucesso dos alunos no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio); estudos interdisciplinares buscando a resolução de problemas é a meta de trabalho que norteia a maioria dos professores que compõem a comunidade escolar do Liceu, pois no momento atual de marcante expansão no Ensino Superior. O ENEM serve de catalisador das reformas curriculares das escolas. Mudanças necessárias e desejáveis indicadas na LDB foram vivenciadas no Liceu de Acopiara, ou seja, preparar o jovem para uma avaliação que rompe com o paradigma disciplinar e se aproxima do modelo de educação reflexiva idealizado há décadas.

Os estudantes da 3ª série do ensino médio formam um grupo dinâmico, em que mudanças de identidade e decisões sobre o futuro acadêmico, emocional e profissional ocorrem em ritmo acelerado. Esse momento traz oportunidades (ingresso no ensino superior, estágios, cur-

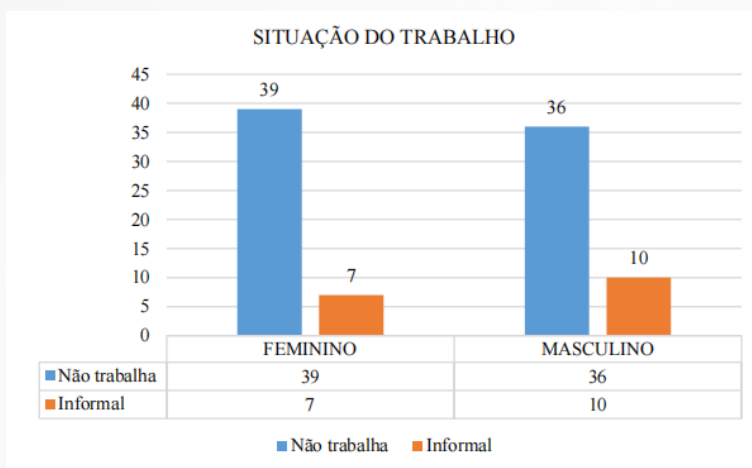
tos técnicos e novas redes sociais) e também angústias (dúvidas sobre escolhas, pressão financeira e a transição para maior autonomia), o que exige práticas educativas sensíveis e orientadas.

As ideias de Paulo Freire, que entendem a educação como prática de liberdade, valorizam o diálogo e defendem uma esperança crítica diante das desigualdades, sugerem que professores e instituições tratem estudantes como sujeitos históricos, promovam formação participativa e construam coletivamente trajetórias que articulem projeto de vida e inserção no trabalho. Este quadro conceitual ajuda a interpretar os próximos gráficos: ao analisar os dados, atentaremos para padrões de oportunidade e vulnerabilidade, demandas por apoio pedagógico e relacionamentos escola-trabalho que apontem necessidades de intervenção educativa.

No trabalho de pesquisa, a observação participante constatou-se uma comunidade escolar, oriunda de níveis econômicos e sociais diferenciados. A escola caracteriza-se pela heterogeneidade, tendo como público alunos provenientes das escolas da rede municipal de ensino (sede e distritos), resultando em um caleidoscópio de comportamentos e atitudes diversas. O atual público discente totaliza 945 alunos, constituído, em sua grande maioria, de alunos da zona rural, bem como de municípios circunvizinhos, e que, por essa razão, utilizam como meio de locomoção o transporte escolar, devido à grande extensão territorial do município e locais de difícil acesso.

Partindo desse ponto central, e tendo como objeto de estudo 46 alunos de turmas de 3º anos do Ensino Médio, o método de pesquisa utilizado foi a observação participante, e o instrumento para coleta de dados foi um questionário com questões objetivas e subjetivas, entregues de maneira aleatória. Essa clientela é composta pela junção de diversas pessoas das mais diferentes categorias sociais, destacando-se principalmente alunos oriundos da zona rural (menos privilegiados, fora de faixa), filhos de agricultores que buscam incansavelmente a consecução de melhores dias.

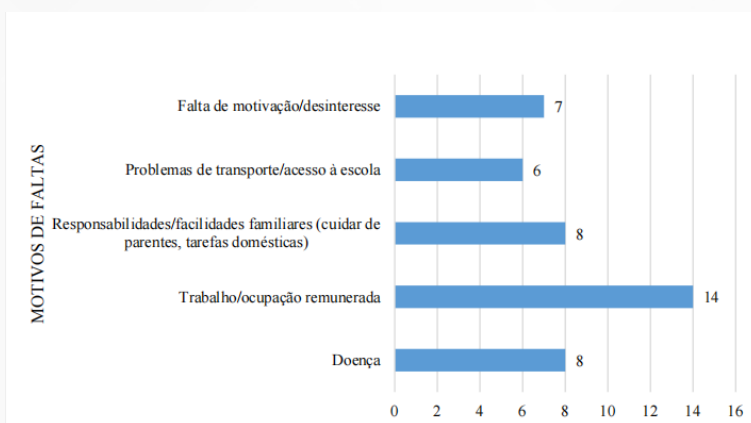
Nesse contexto, uma amostra de 46 participantes respondeu ao questionário objetivo, após o TCLE, e os resultados encontrados podem ser acompanhados da seguinte forma, em relação ao mercado de trabalho: foi encontrado o seguinte cenário:



A análise do gráfico evidencia que a maior parte dos alunos do ensino médio avaliados não se encontra em atividade laboral, com destaque para o sexo feminino, em que 17 estudantes declararam não trabalhar contra 3 em situação de trabalho informal; no sexo masculino, observa-se uma distribuição mais equilibrada, com 12 não trabalhando e 8 exercendo trabalho informal. Esses resultados indicam uma prevalência geral da não participação no mercado de trabalho entre os alunos, embora os rapazes apresentem proporção relativa mais elevada de inserção em atividades informais. Para o perfil do aluno do ensino médio, tal padrão sugere diferenças de gênero na necessidade ou oportunidade de trabalhar durante o período escolar, o que pode repercutir em frequência, rendimento e disponibilidade para estudos e merece investigação complementar quanto às causas socioeconômicas e às implicações acadêmicas.

Em relação aos motivos de faltas, o gráfico dos motivos de faltas indica que o trabalho remunerado é a razão mais frequente (14 casos), seguido por doença e responsabilidades familiares (8 casos cada), falta de motivação (7) e problemas de transporte (6). Esses achados apontam

que fatores socioeconômicos, sobretudo a necessidade de trabalhar, são determinantes importantes da ausência escolar, enquanto questões de saúde, obrigações domésticas, barreiras de deslocamento e desmotivação também contribuem. Para entender melhor esses padrões e orientar intervenções, recomenda-se analisar como o trabalho e a condição socioeconômica se relacionam com desempenho e evasão, bem como investigar qualitativamente as causas da desmotivação e das dificuldades de acesso à escola.



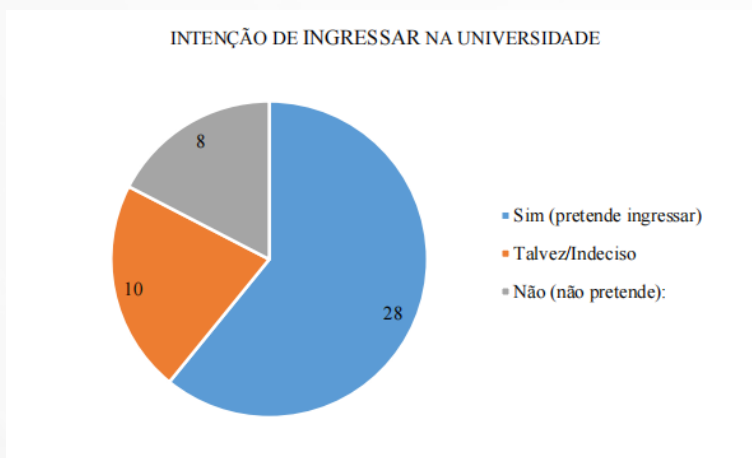
O predomínio do trabalho remunerado como causa de ausência (14/46), seguido por doença e responsabilidades familiares (8/46 cada), indica que determinantes estruturais e contextuais limitam a assiduidade escolar na amostra. Essa evidência ecoa reflexões brasileiras sobre a reprodução das desigualdades por meio da escola e das condições de vida externas; por exemplo, nas análises de Florestan Fernandes sobre desigualdade educacional e na crítica de Saviani às políticas que não enfrentam as causas sociais da evasão e converge com perspectivas que enfatizam a centralidade do ambiente familiar e comunitário na lógica educacional (Freire).

eticamente, os resultados apontam a necessidade de políticas públicas escolares contextualizadas, flexibilização de horários, programas de atendimento à saúde e medidas de proteção social, capazes de miti-

gar os impactos do trabalho infantil e das obrigações domésticas sobre a frequência, e recomendam-se investigações multivariadas que testem mediações entre condição socioeconômica, recebimento de benefícios e frequência escolar.

A análise do gráfico sobre a intenção de ingressar na universidade revela que a maioria dos estudantes da amostra manifesta aspiração ao ensino superior: 28 dos 46 respondentes (60,9%) afirmaram pretender cursar universidade, enquanto 10 (21,7%) mostraram-se indecisos e 8 (17,4%) não têm essa intenção. Esse padrão indica um capital aspiracional relativamente elevado entre os alunos do ensino médio, embora uma parcela relevante de indecisos e de não interessados ressalte barreiras potenciais, econômicas, informacionais ou motivacionais, que podem impedir a efetivação dessas intenções.

Para pesquisas futuras e para formulação de políticas educacionais, recomenda-se investigar os determinantes socioeconômicos, o nível de orientação vocacional e a percepção de acessibilidade financeira das vagas universitárias, além de avaliar intervenções (orientação, bolsas, programas preparatórios) voltadas a converter intenção em matrícula efetiva.



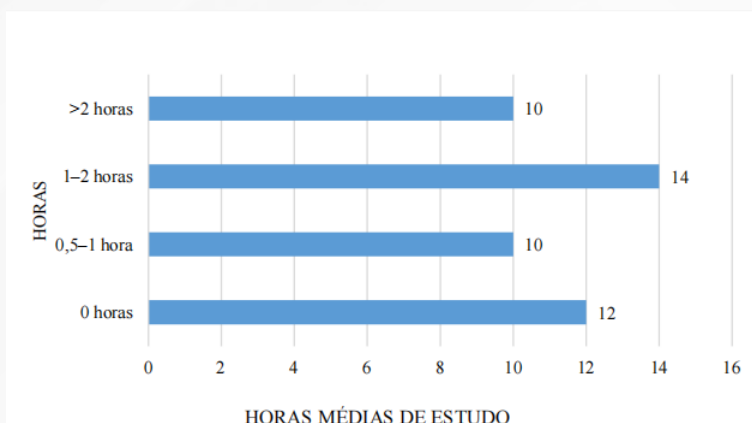
A predominância de estudantes que desejam cursar o ensino superior (28/46; 60,9%), frente a indecisos (10/46) e não interessados (8/46), revela um capital aspiracional significativo, mas suscetível a fricções estrutu-

rais no percurso de acesso. Estudos brasileiros sobre acesso e mobilidade educacional destacam que aspiração não equivale automaticamente a acesso sem intervenções institucionais e apoio material (ver discussões sobre políticas de inclusão e cotas por autores como Saviani e debates contemporâneos sobre democratização do ensino superior).

Nessa perspectiva, e em consonância com princípios pedagógicos de inclusão de Freire, recomenda-se investigação das barreiras percebidas (financeiras, informacionais, de preparo) e adoção de políticas integradas, orientação vocacional contínua, programas de pré-vestibular em escola pública e apoio financeiro estudantil, para transformar intenção em matrícula efetiva, especialmente entre alunos que acumulam trabalho e estudo.

Considerando os motivos de faltas previamente apresentados nos quais trabalho remunerado, doença e responsabilidades familiares se destacaram como fatores relevantes, o gráfico de horas médias de estudo fora do turno escolar mostra grande variação entre os 46 alunos: 14 (30,4%) estudam de 1 a 2 horas por dia, 12 (26,1%) não estudam fora da escola, 10 (21,7%) dedicam 0,5-1 hora e 10 (21,7%) estudam mais de 2 horas diárias. A combinação desses achados sugere que demandas externas (como trabalho e afazeres domésticos) e problemas de saúde podem estar reduzindo o tempo disponível para estudo autônomo, contribuindo para a parcela significativa que não estuda ou estuda pouco; tal padrão pode, por sua vez, afetar o desempenho e as chances de ingresso no ensino superior.

Recomenda-se, portanto, análises adicionais que relacionem diretamente as horas de estudo com trabalho remunerado, responsabilidades familiares, condição socioeconômica e intenção de cursar universidade, além da implementação de medidas de apoio direcionadas aos alunos com menor dedicação ao estudo.



A distribuição heterogênea do estudo autônomo, 12 alunos sem estudo fora do turno, 14 com 1-2 h e 10 com >2 h, indica desigualdade no capital de tempo disponível para aprendizagem extraescolar e potencial reprodução de desvantagens. Essa assimetria pode ser interpretada à luz de Moacir Gadotti, que defende uma pedagogia democrática e a escola como espaço comunitário de formação integral, capaz de articular currículo, vida e território para promover equidade; segundo Gadotti, políticas escolares devem ampliar o tempo e o espaço de aprendizagem e valorizar práticas coletivas e contextualizadas para reduzir desigualdades.

Assim, medidas como horários de estudo monitorados na escola, tutoria focalizada e programas de compensação para estudantes trabalhadores, implementadas com participação comunitária e orientação pedagógica crítica, seguem a perspectiva de Gadotti de transformar a escola em agente ativo de inclusão e de promoção de condições reais para o ingresso ao ensino superior. A relação entre professor e aluno no ensino médio é fundamental para promover aprendizagem significativa e orientar adaptações curriculares. Quando o docente constrói vínculo de confiança, pratica escuta ativa e atua como mediador atento às necessidades, interesses e contextos dos estudantes, é possível ajustar conteúdos, métodos e avaliações de forma a conectar saberes escolares à realidade dos alunos, aumentar o engajamento e favorecer a autonomia intelectual.

Esse relacionamento também permite identificar barreiras cognitivas, socioemocionais ou culturais e implementar intervenções individualizadas e coletivas, como tutoria, projetos interdisciplinares e flexibilização de tempos e itinerários formativos, ampliando a equidade e a relevância do currículo no processo de formação integral.

No acompanhamento do dia a dia sobre os profissionais da escola, compreende-se que o enfrentamento aos problemas surgidos é da equipe de professores e funcionários comprometidos e disponíveis a cumprir metas e desenvolver estratégias, imbuídos do sentimento de pertinência dentro de uma prática pedagógica diversificada, visando minimizar o déficit de aprendizagem existente e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar como agentes de transformação na realidade onde estão inseridos, garantindo uma base de conhecimento que proporcione ao educando maior conscientização no desenvolvimento do processo educacional e ainda oportunizar condições de acesso ao mundo do trabalho e continuação em estudos posteriores, bem como uma mudança de comportamento de forma positiva, buscando melhores condições de vida para si e sua coletividade e, como seu interesse e desempenho, resgatar a excelência da escola pública transformadora.

Nesse sentido, Paulo Freire, na sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1999), defende saberes que considera indispensáveis à prática docente de todos os educadores: “ensinar exige pesquisa, exige criticidade, exige rigorosidade metódica, exige respeito aos saberes dos educandos (...)” (FREIRE, 1999).

No convívio com esses jovens, a percepção foi que a grande maioria gosta de estudar, passando em média entre 1 a 2 horas diárias fora da sala de aula, em grupos de estudo com ajuda de monitores que a escola oferece como parte das ações do PJF (Projeto Jovem de Futuro). Observa-se também que alguns jovens já estão inseridos no mercado de trabalho, mas sem remuneração digna e sem registros oficiais na carteira de trabalho; pelo contrário, o trabalho é totalmente informal e com baixa

remuneração, mas torna-se imprescindível para alguns, pois precisam contribuir de alguma forma nas despesas de casa.

A realidade socioeconômica deles é extremamente complicada em alguns casos, uma vez que fazem parte da população rural do município Acopiarense, que apresenta um IDH de 0,595 (referente ao Censo/IDH M de 2010) e que enfrenta três anos de quadra invernosa irregular; muitas famílias consideram as políticas assistencialistas do governo, como a bolsa família e as parcelas do seguro Garantia-SAFRA, parte integrante da renda; a média econômica gira em torno de um salário mínimo. Dificultando assim o ingresso na faculdade para estudar alguns cursos altamente concorridos e considerados elitistas na sociedade de hoje.

Nessa conjuntura, se faz necessário que o poder público atue de forma regular e pontual, oferecendo qualidade e segurança aos que dele necessitam fazer uso, tendo em vista que ainda não atendem às exigências, causando transtornos ao traslado do alunado à escola, acrescentando mais um motivo para o aluno se ausentar da escola, além da falta de acompanhamento familiar. Além desse fator, problemas com transporte escolar, desmotivação, distorção idade-série, cansaço; essas e outras razões contribuem para que, muitas vezes, os alunos se vejam obrigados a evadirem-se, causando preocupações e necessidade da busca coletiva de ações que possam motivá-los a procurar a escola e nela permanecer aprendendo.

Ainda na observação participante sobre o perfil da instituição de ensino Liceu de Acopiara, destaca-se que no ano de 2025, a escola atua com o Circuito Cearense de Gestão, com aplicabilidade no SIGAE do Instituto Unibanco, uma política pública do governo do Estado do Ceará aliado ao Projeto Ensino Médio Inovador (PROEMI). O presente projeto objetiva contribuir de forma efetiva para que os jovens concluam o Ensino Médio com qualidade, melhorando a proficiência no ensino e aprendizagem das disciplinas de Português e Matemática, bem como garantir a permanência do aluno na escola.

O projeto Jovem de Futuro fortalece a democracia e o protagonismo juvenil a partir de três eixos: aluno, professor e gestão, que objetivam reduzir em 40% os índices de evasão e abandono escolar, aumentar a média da escola em, no mínimo, 25 pontos e diminuir em 50% o percentual de alunos no padrão de desempenho “baixo” nas disciplinas avaliadas. A escola também tem ações direcionadas para a boa convivência, formação e geração da paz, bem como para a sustentabilidade ambiental, dentro de uma perspectiva de protagonista da sua história.

Portanto, esse jovem do Liceu de Acopiara encontra-se num período repleto de descobertas e de contato com o desconhecido, que de certa forma o confronta com sua realidade social existente, levando esse educando a deslocar-se da zona de conforto em que já estava inserido: a casa dos pais, grupo de amigos e atividades rotineiras da vida estudantil. Tal contato com o novo assusta, sendo geralmente acompanhado de medos, dúvidas e anseios. Medo de se perder, de sentir sua identidade diluir-se frente a esta voraz força que o impulsiona para a idade adulta. A essência dessa pesquisa é compreender qual o perfil desse jovem neste século XXI, que se torna importante pelas novas tendências que o mundo apresenta, e de que forma ele está assumindo seu protagonismo juvenil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na fase final da pesquisa, percebeu-se que os cursos pretendidos pelos alunos do Liceu de Acopiara foram: Direito; Fisioterapia; Psicologia e Engenharia. A maioria deles já conhece as políticas públicas atuais ofertadas a partir da boa participação no ENEM, que procura democratizar o acesso à Universidade com programas como: SISU (Seleção Unificada); PROUNI (Programa Universidade para Todos) e o sistema de cotas (que destina uma parte das vagas do curso para alunos de escolas públicas, pardos, negros e indígenas). Dentro dessa temática do ENEM, a escola garantiu 100% de alunos inscritos para a prova desse ano, totalizando 272

alunos de 3º anos aptos a realizarem a prova, mostrando assim a real pretensão desses educandos em dar continuidade aos estudos.

No aspecto sobre motivação para escolher os cursos citados, muitos demonstram que a família é o fator determinante para traçar os passos para o futuro, como também a visão econômica para uma possível escolha, pois conviver num mercado de trabalho competitivo, a futura profissão leva em conta o padrão socioeconômico que a mesma pode oferecer, e a Engenharia no Brasil é um campo em pleno crescimento, com uma economia de país emergente participante do G-20. A área de construção civil está em plena ascensão. Contudo, a maioria dos alunos continua seus estudos na região Centro-Sul, principalmente na cidade de Iguatu, e ingressa em universidades públicas, com os cursos frequentados na área educacional, como: Pedagogia, Letras e Química. Muitos desses jovens trabalham concomitantemente durante o curso, não vivenciando o curso com uma dedicação total, como haviam projetado anteriormente.

Para essa juventude tão dinâmica, é sufocante viver na era da informação nessa “aldeia global”, sendo considerado um “analfabeto funcional”, e, principalmente, não se sentindo preparado para uma livre concorrência. Existe uma lacuna que precisa ser preenchida com qualidade no ensino, foi o quadro encontrado na conclusão desse trabalho científico.

As respostas que esse jovem procura no Ensino Médio precisam oferecer oportunidades de escolarização digna àqueles que frequentam a escola no século XXI, devendo estimular o discente à criatividade, à autonomia, à capacidade de interpretar e intervir na realidade social da qual faz parte. Assim, o aluno pode representar e comunicar-se com diferentes saberes, investigar e compreender os diferentes fenômenos, unindo teoria e prática.

Enfim, nesse contexto analisado com alto teor científico, a análise quantitativa-qualitativa possibilita perceber que essa união entre teoria e prática ainda não é vivenciada por todos os agentes do processo educacional. Com a análise final do perfil do educando nas turmas de 3º anos, verifica-se as mazelas que assolam o ensino e as políticas públicas que

não atendem aos interesses e necessidades reais da população. É constatar que a simples análise quantitativa dos dados é mais importante, numa economia de país emergente como o Brasil, que precisa ganhar espaço em rankings mundiais. O foco não é a qualidade na Educação; essa não dialoga com a realidade encontrada nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Amor Líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social – Rocco. Rio de Janeiro, 1987.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Desenvolvimento**: o dilema educacional brasileiro. Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. Tradução. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978. Acesso em: 05 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.003

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL DAS MULHERES

Kamila Karine dos Santos Wanderley¹Maria Lídia dos Santos Costa²

RESUMO

Este estudo investiga a formação educacional das mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco nos fatores que impactam seu percurso escolar. O objetivo geral é analisar a evolução histórica da EJA no Brasil, destacando as desigualdades de gênero enfrentadas pelas mulheres. Para tanto, foram estabelecidos três objetivos específicos: 1) Identificar as barreiras e restrições que as mulheres enfrentaram no acesso à EJA ao longo da história; 2) Conhecer a influência de movimentos sociais na promoção da inclusão das mulheres na EJA; 3) Compreender os desafios específicos que as mulheres enfrentam na EJA, considerando suas experiências e realidades socioeconômicas. A justificativa para este estudo reside na necessidade de analisar essas desigualdades de gênero na educação, investigando as razões que causam impacto na formação escolar das mulheres. Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise Qualitativa de Conteúdo, conforme Bardin (2011). O embasamento teórico inclui autores como Freire (2023), Fanti (2018), Abreu e Alcoforado (2021), entre outros. As conclusões da pesquisa indicam que o

1 Doutora em Educação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, kamilakarinesw@gmail.com

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, mlidiasantos-costa13@gmail.com.

currículo descontextualizado, a desigualdade social, a sobrecarga de responsabilidades das mulheres e a falta de assistência governamental são fatores determinantes nos desafios enfrentados por elas na EJA.

Palavras-chave: Desigualdade e gênero, Educação de Jovens e Adultos, Mulheres, Formação Educacional.

INTRODUÇÃO

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), há uma predominância de mulheres cujas trajetórias escolares foram interrompidas por diversos fatores. Questões sociais, econômicas e familiares, como a necessidade de trabalhar e cuidar dos filhos, frequentemente limitam seu acesso e permanência na educação regular. Segundo Lima (2021), esse cenário reflete uma sociedade ainda marcada pelo patriarcado³, em que as mulheres enfrentam sobrecargas de trabalho dentro e fora de casa, o que dificulta seu acesso a direitos fundamentais, como a educação. Além disso, a exclusão social e educacional, presente no desenvolvimento histórico do Brasil, também impacta a conclusão de seus estudos.

As mulheres enfrentam invisibilidade em diversos âmbitos, muitas vezes sendo negligenciadas pela sociedade e também se colocando em segundo plano para assumir o papel de cuidadoras, geralmente de familiares. Selem (2011, p. 13) observa que “culturalmente, as mulheres foram constituídas na tarefa do cuidado do outro”. Essa construção social resulta em grandes dificuldades para que elas priorizem suas próprias necessidades e desejos. Assim, configura-se um problema sociocultural no qual a mulher é desumanizada, com suas vidas frequentemente dedicadas a servir maridos e filhos. Quando essas mulheres retornam aos estudos na fase adulta, enfrentam desafios consideráveis, como a sobrecarga de conciliar múltiplas funções, exacerbando as dificuldades de se dedicarem à própria educação.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a evolução histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, com foco nas desigualdades de gênero enfrentadas pelas mulheres. Desse modo, este artigo tem como objetivo geral analisar a formação Educacional das mulheres no Brasil, observando os obstáculos encarados. Assim, como objetivos específicos, intenciona-se: 1. Identificar as barreiras e restrições

3 De acordo com Saffioti (2015, p. 47) o conceito de patriarcado seria a dominação-exploração das mulheres, tendo em vista o homem como maior poder em todos os âmbitos.

que as mulheres enfrentaram no acesso à EJA ao longo da história; 2. Conhecer a influência de movimentos sociais na promoção da inclusão das mulheres na EJA; 3. Compreender os desafios específicos que as mulheres enfrentam na EJA, considerando suas experiências e realidades socioeconômicas.

Para atingir os objetivos propostos, utilizou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2008), associada à análise qualitativa de conteúdo, segundo Bardin (2011), com o intuito de extrair e interpretar informações relevantes sobre o tema. A pesquisa busca, prioritariamente, responder à seguinte questão: quais barreiras históricas e sociais as mulheres enfrentaram na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, e de que maneira essas barreiras se refletem em suas experiências e contextos socioeconômicos?

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), as estudantes enfrentam inúmeros obstáculos tanto para ingressar quanto para se manterem na escola, muitos deles resultantes das desigualdades de gênero que perpetuam a disparidade de direitos entre mulheres e homens. Louro (1997) ressalta que essa invisibilidade, historicamente produzida por discursos que confinavam as mulheres ao ambiente doméstico, vem sendo gradualmente desafiada e superada.

Diante disso, emergiu a necessidade de analisar essa temática. O interesse pelo assunto despertou a partir da participação em um projeto de extensão intitulado “Mulheres em Guarabira: Conhecendo o Guia da Rede de Enfrentamento e Atendimento à Violência Doméstica e Sexual”.⁴ voltado ao enfrentamento da violência contra a mulher, realizado entre 2022 e 2024. Inicialmente, a proposta envolvia rodas de conversa com mulheres de classes populares. Em uma das experiências, em uma escola que oferecia EJA, o grupo de extensão teve a oportunidade de conversar separadamente com homens e mulheres. Isso proporcionou o contato com histórias de luta e superação, incluindo relatos de violência doméstica e

4 Coordenado pela Profa. Ivonildes da Silva Fonseca, realizado na cidade de Guarabira.

sobrecarga de responsabilidades enfrentadas por muitas mulheres. Esses relatos, cheios de sentimentos de luta, injustiça e superação, despertaram um profundo interesse pela EJA.

No entanto, um ano depois, ao assistir ao documentário Histórias de um Brasil Alfabetizado (2012)⁵, surgiram novas dúvidas e a necessidade de aprofundar os estudos na área. Esse momento despertou o desejo de desenvolver uma pesquisa focada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um olhar nos fatores que impactam a trajetória educacional dos estudantes, especialmente das mulheres.

Dessa forma, para que haja compreensão sobre o tema, esta pesquisa aborda alguns tópicos, que são: metodologia; resultados e discussões, desenvolvidos em subtópicos, 1 Currículo e Metodologia de Ensino; 2 Condições Socioeconômicas; 3 Desafios Pessoais e Sociais; 4 Apoio Institucional e Continuidade. Por fim, as considerações finais.

METODOLOGIA

O estudo proporciona uma visão dos desafios enfrentados pelas mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escolha pela Pesquisa Bibliográfica foi pautada na definição de Gil (2008, p. 50), segundo a qual “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Nesse sentido, foram selecionadas obras e artigos que discutem a relação entre as mulheres e a EJA, considerando principalmente os desafios históricos e sociais enfrentados por elas.

Para a coleta de dados, foram utilizados critérios de seleção das fontes, priorizando publicações acadêmicas em bases de dados reconhecidas, como Scielo, Google Scholar e outros periódicos de alto impacto. Os materiais selecionados abrangem estudos que tratam da evolução da EJA no Brasil e das barreiras específicas enfrentadas pelas mulheres, espe-

5 Disponível em: https://youtu.be/ewgREnDv_w4?si=CRJBrJNcONmRd1Zy

cialmente no que se refere às desigualdades de gênero. A revisão incluiu obras publicadas entre 2012 a 2021, o que garante uma visão atualizada e contextualizada dos temas em questão.

A análise dos dados foi conduzida por meio da Análise Qualitativa de Conteúdo, conforme a metodologia de Bardin (2011), que propõe diretrizes para a identificação de padrões, temas e categorias em textos e documentos. O processo de análise foi de natureza indutiva, ou seja, as categorias emergiram dos dados analisados, sem pré-concepções. Foram realizadas leituras dos materiais, seguidas pela categorização dos principais desafios enfrentados pelas mulheres na EJA. As categorias identificadas incluem:

Figura 1. Categorias do estudo



Fonte: Autoria (2024)

A análise de conteúdo foi realizada manualmente, sem o uso de softwares específicos, mas com triangulação de dados a partir de diferentes fontes, o que fortalece a validade dos resultados. Entretanto, reconhecemos limitações metodológicas como: a análise qualitativa depende da interpretação do pesquisador. Ademais, o escopo limitado aos estudos encontrados em bases de dados pode ter excluído outras perspectivas relevantes. Apesar disso, o método adotado oferece uma visão potente

para compreender as barreiras enfrentadas por essas mulheres e as possibilidades de transformação educacional.

Desse modo, a metodologia qualitativa, conforme descrita por Oliveira (2007), permite uma análise detalhada dos fenômenos estudados, oferecendo uma visão aprofundada das dificuldades que impedem o acesso das mulheres à educação escolar e suas implicações para a EJA no Brasil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das experiências de trabalho das mulheres, compreendemos que a escola tenha contribuições importantes a dar no sentido de fazer da escolarização uma experiência de produção de leitura crítica do mundo e de si mesmas, o que inclui pensar sobre as condições sociais, históricas e culturais que influenciam diretamente o seu acesso a direitos fundamentais para uma vida digna, como a educação, o trabalho, a saúde, a cultura, a participação política e outros (Godinho, Brandão, Noronha, 2017, p. 25).

Apresentaremos nossas reflexões a partir das referências, como Sousa (s.d.), Abreu e Alcoforado (2021), Gadotti (1996) e Neri (2015), entre outras. A partir das leituras realizadas, conseguimos extrair categorias que revelam os desafios enfrentados pelas mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essas categorias (Quadro 1) nos permitem compreender a importância de um currículo que não apenas transmita conhecimentos sistematizados, mas que também considere as vivências, as culturas e as realidades socioeconômicas dos estudantes. Ao abordar a flexibilidade curricular e as especificidades da experiência feminina na EJA, buscamos destacar a necessidade de uma educação inclusiva e transformadora, que contribua para a emancipação e a justiça social.

Quadro 1. Principais desafios enfrentados pelas mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

CATEGORIAS	DESAFIOS
Currículo e Metodologia de	Currículo Descontextualizado
Ensino	Necessidade de flexibilidade

CATEGORIAS	DESAFIOS
Condições Socioeconômicas	Contexto Socioeconômico Preconceito Cultural
Desafios Pessoais e Sociais	Violência Doméstica Sobrecarga de Responsabilidade
Apoio Institucional e Continuidade	Falta de Apoio Institucional Evasão Escolar.

Fonte: Aatoria (2024)

Faremos uma análise partindo das categorias apresentadas, reconhecendo a importância de examiná-las de forma individual para entender seus impactos específicos na educação das mulheres na EJA. Entretanto, compreendemos que essas categorias estão interligadas.

Currículo e Metodologia de Ensino

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) oferece uma oportunidade crucial para muitos indivíduos que desejam concluir seus estudos e aprimorar suas condições de vida. No entanto, é imprescindível que o currículo escolar adotado nessa modalidade de ensino não se limite à mera transmissão de conhecimentos sistematizados. Ele deve servir como uma ferramenta inclusiva que reflita a diversidade e as experiências de vida dos estudantes, com especial atenção às mulheres, que frequentemente enfrentam desafios adicionais relacionados a questões sociais, econômicas e culturais. Para reverter esse quadro, a EJA deve funcionar como um processo educativo capaz de transformar realidades, diminuindo o número de analfabetos no Brasil. Muitas pessoas não tiveram a chance de concluir seus estudos na educação básica regular, e a EJA pode oferecer uma educação que atenda suas necessidades, fornecendo o conhecimento necessário para que possam usufruir de oportunidades de trabalho com dignidade. Desse modo, um currículo que valorize e integre as realidades vividas por essas alunas não só promoverá um ambiente de aprendizado mais relevante e significativo, mas também contribuirá para a superação das desigualdades de gênero, favorecendo a construção de um espaço educacional que respeite e valorize a singularidade de cada estudante.

Sousa (s.d.) enfatiza que

O currículo escolar é um elemento de suma importância para o planejamento do professor, pois possibilita organizar os conteúdos e as atividades, sendo ele um recurso para o educador, com flexibilidade diante da adequação para melhor atender às necessidades dos educandos (Sousa, s.d., p. 82).

Essa flexibilidade é crucial na EJA, onde as histórias de vida e as experiências das mulheres devem ser incorporadas ao currículo. Abreu e Alcoforado (2021, p. 469) complementam essa perspectiva ao afirmar que

Na EJA, o currículo precisa contemplar não somente os conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade, mas, sobretudo, a origem dos seus sujeitos: suas culturas, saberes, conhecimentos, mitos, projetos de vidas, intencionalidades e suas relações com o trabalho. Caso contrário, teremos um currículo esvaziado de sentido”.

Portanto, um currículo que ignora essa diretriz resulta em um aprendizado descontextualizado, frequentemente sem relevância para as mulheres que estão reingressando no ambiente escolar. Dessa forma, na EJA, é fundamental considerar as experiências e os conhecimentos prévios das mulheres, pois isso é crucial para que a abordagem pedagógica seja verdadeiramente compreendida. Isso implica que a educação na EJA deve não apenas reconhecer, mas também valorizar as vivências de suas alunas, adaptando as metodologias de ensino às suas realidades específicas. Como ressalta Gadotti (1996, p. 20):

Pela nova LDB em debate, a educação básica deveria ser oferecida, além das formas convencionais, como o ensino noturno e supletivo, em condições e metodologias mais adequadas às necessidades dessa população que teve que abandonar a escola cedo ou mesmo a ela não teve acesso pela pobreza ou pela necessidade de trabalhar precocemente. A escola deveria adequar-se às características dessa clientela trabalhadora através de uma organização mais flexível [...].

Isso é particularmente relevante para as mulheres que, frequentemente, acumulam múltiplas responsabilidades, como trabalho e cuidado com a família, o que pode afetar sua participação e desempenho na EJA.

Ao oferecer maior apoio e desenvolver um currículo que leve em consideração as vidas e o meio social em que as mulheres estão inseridas, contribui com a inclusão da mulher no meio social e no desenvolvimento profissional, assim proporcionando maior visibilidade para a luta feminina pela equidade de gênero.

Condições Socioeconômicas

Outro fator que impacta diretamente a educação das mulheres na EJA é o contexto socioeconômico, que exerce uma influência significativa sobre sua trajetória educacional. A pobreza, por exemplo, é um dos principais obstáculos enfrentados por essas mulheres. Muitas delas vêm de contextos onde as necessidades básicas, como alimentação, moradia e transporte, não são atendidas, o que dificulta a continuidade dos estudos. Este cenário não apenas limita o tempo disponível para os estudos, mas também pode levar à evasão escolar quando surgem crises financeiras. Além disso, a falta de recursos para material didático e transporte pode ser um fator desmotivador. Gonçalves (2021) destaca a conexão entre trabalho e educação, sublinhando que os estudantes da EJA, muitas vezes, são vítimas de um ciclo de exclusão:

Convém lembrar que os alunos da EJA são vítimas de um ciclo vicioso de exclusão: frequentemente são acusados pela sociedade de que não têm trabalho ou têm um salário menor porque não estudaram, porém, na maior parte das vezes, não estudaram porque trabalharam (Gonçalves, 2021, p. 31).

Esse ciclo reflete as dificuldades enfrentadas pela classe trabalhadora para se manter na escola, onde muitos são forçados a abandonar os estudos para trabalhar, para assim manter suas necessidades básicas, como a alimentação. Essa realidade socioeconômica é particularmente acentuada entre as mulheres, que muitas vezes devem conciliar múltiplos papéis e responsabilidades. Segundo Lima, Wiese e Haracemiv (2021, p. 137) “Outro dado interessante para entendermos o cenário socioeconômico

brasileiro trata das ocupações; dos 6,3 milhões (ou 6,6%) de trabalhadores em serviços domésticos, 5,8 milhões são mulheres, enquanto 502 mil são homens”. No Brasil, esse papel foi culturalmente designado para as mulheres, assim salientando um obstáculo de grande dificuldade a ser superado, no qual a Educação deve exercer um grande papel para reverter esse quadro. Dessa maneira, pode-se destacar a centralização desse trabalho nas mulheres e a disparidade de sobrecarga que as mulheres exercem comparado aos homens, ao papel que foi socialmente imposto ao gênero feminino, causando impactos negativos na vida da mulher, como a dificuldade ao acesso a EJA, também dificultando a permanência, quando consegue o acesso à sala de aula.

Desafios Pessoais e Sociais

Como enfatiza Fanti (2018), o cansaço do trabalho, as dificuldades no lar e as responsabilidades com os filhos frequentemente deixam a educação em segundo plano: “Claro que o aluno da EJA tem seus motivos que levam à evasão, seja pelo cansaço do trabalho, as dificuldades no lar, filhos e suas demais responsabilidades que acabam deixando o ensino em plano inferior.” (Fanti, 2018, p.10). Portanto, a EJA deve ser vista não apenas como uma oportunidade de educação, mas como um ambiente que considera as realidades específicas de seus estudantes, particularmente das mulheres, para que a educação seja verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, a violência contra a mulher mostra-se um grande impedimento para que a educação regular seja concluída ou que sua permanência na EJA seja concreta, como cita Forquesato et al. (2021. p. 111),

A violência contra a mulher é uma das principais formas de violação dos seus direitos humanos, pois afeta seus direitos à vida, à saúde e à integridade física. Ela se manifesta de diferentes formas e é um fenômeno que atinge mulheres de diferentes classes sociais, origens, idades, estados civis, escolaridade, raças etc.

A violência doméstica é outro aspecto que impacta a educação das mulheres na EJA. Estudos indicam que a convivência com situações de violência pode resultar em traumas profundos, que afetam a saúde mental e emocional, tornando a aprendizagem um desafio. Muitas mulheres relatam que a violência em casa limita seu tempo e energia para se dedicar aos estudos, criando um ciclo vicioso em que a educação se torna um privilégio inalcançável. Além disso, a violência doméstica pode resultar em um aumento das responsabilidades familiares, como cuidar dos filhos ou de parentes idosos, gerando um peso adicional sobre a carga já existente.

As responsabilidades familiares também desempenham um papel crucial na trajetória educacional das mulheres na EJA. Muitas são as principais cuidadoras de seus filhos e, frequentemente, de outros membros da família. Essa responsabilidade exige que ajustem seus horários de estudo ou até desistam de sua educação para atender às necessidades familiares. A pesquisa revela que a sobrecarga de trabalho doméstico e a falta de apoio, tanto da família quanto da escola, criam um ambiente que torna a educação um desafio. Além disso, o preconceito cultural pode contribuir para que a educação das mulheres seja vista como secundária em relação às responsabilidades familiares, reforçando a ideia de que a EJA é um espaço marginal para elas.

Apoio Institucional e Continuidade

A evasão escolar é uma preocupação significativa no contexto da EJA, refletindo a realidade socioeconômica dos estudantes, especialmente das mulheres. Para as mulheres, a conjunção de responsabilidades familiares, o trabalho informal e a falta de apoio podem intensificar essa evasão, tornando ainda mais desafiador o retorno aos estudos.

Diante desse panorama, é evidente que a educação das mulheres na EJA não pode ser dissociada do contexto socioeconômico em que estão inseridas. Para que a EJA cumpra seu papel transformador, é fundamental

que políticas públicas e práticas educacionais considerem as realidades enfrentadas por essas mulheres, oferecendo apoio que vá além do conteúdo acadêmico. Isso inclui a implementação de medidas que abordam a pobreza, promovam a conscientização sobre violência doméstica e ofereçam suporte para que as mulheres possam equilibrar suas responsabilidades familiares com suas aspirações educacionais. De acordo com Barbosa (2017, p. 22),

Os alunos da EJA buscam um ensino que reconheça seu conhecimento, que sane as suas dificuldades, e que valorize o ser que está ali, pois eles já são experientes de uma cultura, e tem uma capacidade de reflexão e autoconceito de suas possibilidades e limites.

Assim, a verdadeira inclusão na EJA requer um compromisso coletivo para que as mulheres possam não apenas frequentar as aulas, mas também se sentir valorizadas e empoderadas em seu caminho educativo, transformando suas vidas e comunidades. A educação, para ser verdadeiramente transformadora, deve ir além do conteúdo acadêmico, envolvendo-se profundamente com a realidade dos educandos, para que não se torne mais um obstáculo em suas vidas, mas sim um caminho para a emancipação e a justiça social. Dessa forma, o apoio comunitário é de grande importância, visto que trazer acessibilidade para mulheres que muitas vezes vem de uma dupla jornada, é inclusão educacional. Assim como Freire (2023, p.34) destaca, que o indivíduo não deve ser o objeto da educação, mas sim o protagonista: “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela”. Portanto, o ensino deve visar as realidades sociais em que as mulheres estão inseridas, para assim proporcionar a inclusão para continuidade escolar e a superação de suas realidades conturbadas. A construção de projetos e estratégias institucionais que analisem o quadro da realidade de dificuldades da luta feminina pela busca da educação é necessário, para assim contribuir com o avanço da mulher na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurando ao longo da pesquisa refletir sobre as barreiras históricas e sociais enfrentadas pelas mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, bem como a manifestação dessas barreiras nas experiências e realidades socioeconômicas dessas alunas, os resultados da análise revelam um histórico de exclusão das mulheres no contexto educacional, evidenciando anos de lutas que culminaram nos direitos atualmente conquistados. Contudo, a desigualdade de gênero ainda exerce um impacto significativo na Educação, especialmente nas salas de EJA, onde a dificuldade de acesso e permanência se torna uma realidade inviável para muitas mulheres, apesar do direito de frequentar as aulas.

Conforme evidenciado pela pesquisa bibliográfica, a invisibilidade da mulher no meio educacional é uma questão histórica que se entrelaça com a marginalização de sua trajetória na sociedade. Essa marginalização reflete-se em vários aspectos, como a ausência de um currículo adequado que reconheça e compreenda o contexto social das mulheres na EJA, dificultando uma Educação que valorize suas vivências. A sobrecarga de responsabilidades, que muitas vezes recai sobre as mulheres no que diz respeito ao cuidado da família e das tarefas domésticas, torna-se um desafio adicional, relegando a Educação a uma posição secundária em suas prioridades. Este fenômeno é uma manifestação da estrutura cultural enraizada em uma sociedade patriarcal, que não considera a inclusão das mulheres na escola como uma prioridade. Ademais, ao observar as lutas por inclusão e respeito social, nota-se que a injustiça econômica é um dos principais fatores que perpetuam essa desigualdade. A marginalização econômica, associada à falta de trabalho e aos direitos básicos negados, afeta desproporcionalmente as mulheres, destacando a necessidade de que a sala de aula da EJA se constitua como um espaço de acolhimento, onde elas possam compartilhar suas histórias de vida e experiências emocionais.

É importante desenvolver programas sociais que incentivem a permanência das mulheres na Educação, proporcionando um ambiente que minimize preocupações externas e permita a conclusão do ensino regular. A ausência de apoio institucional contribui para a evasão escolar, sendo crucial problematizar as questões que levam as mulheres a desistirem de sua formação educacional, a fim de garantir visibilidade e compreensão das suas necessidades.

A realização de pesquisas sobre esse tema é de suma importância, especialmente ao considerarmos a luta pela igualdade de gênero ao longo da história do Brasil. Os direitos conquistados pelas mulheres são relativamente recentes, e o país continua em sua busca por tornar a equidade de gênero uma realidade palpável. Na esfera educacional, os obstáculos que resultam na evasão escolar de mulheres impactam diretamente as camadas populares da sociedade. Assim, é fundamental desenvolver investigações que analisem e questionem a inclusão das mulheres na EJA. Surge, portanto, uma questão para futuras pesquisas: qual é o papel do Estado diante da desigualdade de gênero na Educação de Jovens e Adultos?

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Goret. Evasão escolar na educação de jovens e adultos da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ana Ribeiro. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Paulo Freire. **Educação de jovens e adultos: a experiência do MOVA-SP**. Elaborado por Moacir Gadotti (org) [et al.]. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996. 125 p. il.

DE ABREU, Anderson Carlos Santos; ALCOFORADO, Joaquim Luis Luís Medeiros. **O currículo na Educação de Jovens e Adultos: um estado do conhecimento nos periódicos da Educação**. Retratos da Escola, v. 15, n. 32, p. 465-482, 2021.

DE SOUSA, José Adelmo Barra. Currículo escolar e sua necessidade de adequação e contextualização multicultural: do formal ao real na prática pedagógica docente e atuação de gestores.

FREIRE, P. **Pedagogia e Mudança**. 50ª ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 2023.

FANTI, Karoline Bragança; BARCELOS, C. C.; BORBA, RDC. **As Dificuldades da Educação de Jovens e Adultos**. 2018.

FORQUESATO, Débora Valente Cintra et al. **Contribuições da EJA no processo de ressignificação da mulher com histórico de violência doméstica**. HUMA-NOS E VULNERABILIDADES, p. 110. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008. GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; BRANDÃO, Nagela Aparecida; NORONHA, Ana

Catharina Mesquita de. **Contribuições do pensamento freireano para a escolarização de mulheres trabalhadoras na educação de jovens e adultos**. Inter-ação. Goiânia, GO. Vol. 42, n. 1 (jan./abr. 2017), p. 20-37, 2017.

GONÇALVES, Rita de Cássia. **Educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho**. Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho. Ijuí: Unijuí, p. 27-61, 2012

LIMA, Francisca Vieira; WIESE, Andréia Faxina; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. As **Mulheres da EJA: Do silenciamento de vozes à escuta humanizadora**. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, v. 30, n. 63, p. 131-150, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997. NERI, Marcelo et al. **Motivos da evasão escolar**. 2015.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2.ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SELEM, Maria Célia Orlato. **A crítica feminista de fronteira em “Que tan lejos”, “Entre nós” e “Sonhos Roubados”**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História-ANPUH: São Paulo, 2011.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.004

JUVENILIZAÇÃO DA EJA: UM ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA ENTRE OS ANOS 2014 A 2024

Patricia Novais Santos¹Edinólia Lima Portela²

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, em que adotamos como postura epistemológica o caminho das teorias críticas de educação. O estudo tem como objetivo realizar o Estado da Arte de trabalhos que tratam sobre o processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos(EJA) no Brasil e justifica-se por percebermos que o fenômeno da juvenilização vêm se ampliando na modalidade e isso tem mudado as configurações da EJA no país, embora saibamos que esse cenário é resultado de determinações mais amplas que envolvem as relações políticas, econômicas e sociais de países de sistema capitalista, no caso do estudo, o Brasil. Assim sendo, objetivamos com o Estado da Arte, saber a amplitude ou não, que as pesquisas educativas que discutem o campo da EJA, estão dispensando para esse fenômeno. Para tanto, garimpamos produções acadêmicas realizadas no âmbito das pós-graduações stricto sensu que discutem sobre a manifestação em pauta, optando

- 1 Pedagoga formada pela Universidade Federal do Piauí- UFPI, Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação na Universidade Federal do Maranhão- UFMA, patricianovaes1212@gmail.com;
- 2 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia- UFBA, com estudos em Juventude, Cidadania e Avaliação de Políticas. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, atuando nas áreas de Jovens e Adultos,e Formação do Educador e avaliação de Políticas. E-mail: edinolia@yahoo.com.br/ edinolia.portela@ufma.br

como campo de busca o Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES produzidos entre os anos de 2014 a 2024, com a utilização das palavras-chave: Juvenilização; EJA; Educação. Importa dizer que seguindo a nossa postura epistemológica, nos ancoramos nos estudos desenvolvidos por Romanowski (2002, 2014), Arroyo (2006, 2017), Santos et al (2020), Freire(2020). No processo de busca encontramos 34 pesquisas, sendo 04 teses e 30 dissertações. Os resultados apontam para a necessidade de políticas públicas específicas para a EJA, de modo que atendam as demandas apresentadas pelo público que buscam essas turmas, os estudo ainda consideram que estas políticas devem estar associadas às práticas fundadas na realidade dos alunos, nos seu saberes, sem deixar de considerar as questões sociais, econômicas e históricas que envolve a modalidade.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Juvenilização, Estado da Arte.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), com o objetivo de assegurar o acesso à educação básica àqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade considerada apropriada. Tradicionalmente, essa modalidade era composta por idosos e adultos trabalhadores. No entanto, nas últimas décadas, tem-se observado um crescimento significativo do número de jovens e adolescentes que passaram a frequentar essas turmas, fenômeno compreendido como a juvenilização da EJA.

Esse processo decorre de diversos fatores relacionados a questões sociais, econômicas e políticas educacionais. Em razão da necessidade de contribuir financeiramente para a renda familiar, muitos alunos abandonam o ensino regular e optam pela EJA, que oferece horários mais flexíveis. A modalidade surge como a única alternativa para conciliar trabalho e estudo, permitindo que esses jovens e adolescentes concluam a Educação Básica.

Além disso, muitos desses estudantes têm suas trajetórias marcadas por reprovações e exclusão institucional. Jovens e adolescentes com distorção idade-série acabam sendo direcionados para a EJA como forma de evitar baixos índices de desempenho escolar. A EJA, assim, passa a receber estudantes com trajetórias escolares interrompidas precocemente e marcadas por evasão, reprovação e exclusão escolar. Diante disso, surgem grandes desafios pedagógicos e sociais, exigindo ações que assegurem a função social da EJA (SANTOS, 2024).

Com base nesse contexto, esta pesquisa discute a temática da juvenilização na EJA produzida na academia nos últimos anos, tendo em vista o avanço da juvenilização da modalidade, justificamos a necessidade de analisarmos quais as discussões no âmbito acadêmico estão sendo realizadas no sentido de refletir e contribuir para o debate na EJA. Diante disso, objetivamos analisar a produção acadêmica realizada no Brasil ao

longo de uma década. Como método, optou-se pela pesquisa Estado da Arte, de abordagem qualitativa. Foram consideradas as seguintes categorias: título, nome do autor, objetivo, abordagem metodológica, estado em que a pesquisa foi realizada, autores mais citados e resultados. A seguir, apresentamos o percurso metodológico, os resultados das análises e as considerações finais.

PERCURSO METODOLÓGICO

Como mencionado, esta pesquisa tem como objetivo apresentar uma análise acerca da produção intelectual desenvolvida no Brasil sobre o processo de juvenilização da EJA, com recorte temporal de 2014 a 2024. Para tanto, foi realizada uma pesquisa do tipo Estado da Arte, que, segundo Romanowski (2002, p. 14), “não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”.

Nas últimas décadas, esse tipo de produção vem crescendo de forma significativa no país, consequência da expansão da pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Com o aumento do número de vagas nessas turmas, cresce também o quantitativo de grupos de pesquisa, programas de apoio e fomento à pesquisa, resultando em intensa produção científica (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014).

Em estudo realizado por Santos et al. (2020) sobre aspectos históricos, a expressão contemporânea no cenário científico e os fundamentos teórico-metodológicos do Estado da Arte, os autores constataram que esse tipo de pesquisa é utilizado nas mais diversas áreas do conhecimento, sendo mais frequente na grande área de Ciências Humanas, destacando-se, dentro desta, as pesquisas sobre educação.

Assim como os demais tipos de pesquisa, o Estado da Arte também possui etapas rigorosas em seu processo de construção e análise. Para a elaboração de um Estado da Arte, Santos et al. (2020), baseando-se em Romanowski (2002), Haddad (2002), Romanowski & Ens (2006) e Morosini

& Fernandes (2014), dentre outros pesquisadores, descrevem nove etapas, conforme ilustrado no Quadro nº 1, a saber:

Quadro nº 01: Etapas para o desenvolvimento de um Estado da Arte

Etapa inicial Definições e adoção de critérios da pesquisa	Identificação da temática e do objeto de investigação
	Identificação das fontes de pesquisa
	Recorte de tempo
	Identificação dos descritores da pesquisa e ferramentas de busca
Etapa intermediária Mapeamento	Levantamento do material
	Tabulação dos dados do resumo
Etapa final Análises	Leitura e síntese preliminar
	Categorização
	Análise e conclusões a partir da síntese

Fonte: Santos et al (2020, p. 217)

Com base nessas indicações, esta pesquisa teve o seu processo de construção elaborado. Este estudo tem como base teórica estudos desenvolvidos por Romanowski(2002, 2014), Arroyo (2006, 2017), Santos et al (2020), Freire(2020). Após o levantamento e a escolha das pesquisas que estavam de acordo com os critérios estabelecidos, iniciamos a apresentação dos dados, conforme está disposto a seguir.

JUVENILIZAÇÃO DA EJA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA

Esta investigação propõe-se a analisar estudos com o tema “Juvenilização da EJA”. Para isso, optou-se por realizar a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com recorte temporal entre os anos de 2014 e 2024. Foram utilizados os descritores “Juvenilização OR EJA OR Educação”, resultando em 36 pesquisas encontradas. Destas, 35 atenderam aos critérios desta investigação, sendo identificadas 4 teses e 31 dissertações.

Nas tabelas a seguir, analisam-se as dissertações e teses encontradas que abordam a EJA nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Quadro nº 02: Apresentação das pesquisas

TÍTULO	AUTOR	CÓD³
A Juvenilização da EJA no Ensino Médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro	FERNANDES, Marcos Vinicius Reis	D01
A juvenilização da EJA na escola municipal de ensino fundamental "Irene Rodrigues Titan" em Castanhal-Pará, de 2011-2017	BALESTRERI, Eliana Santos.	D02
Juventude, educação e trabalho: juvenilização no ceebja de Chopinzinho-PR	CAMARGO, Ana Claudia de	D03
Processo de juvenilização da educação de jovens e adultos entre os anos de 2000 e 2019: um estudo na escola Joaquim Braz Pereira - município de Sobrado/PB	LUNA, Edno Paulino de	D04
"Não é porque a gente não passa que não quer estudar!" juventudes na EJA: pronúncias e sentidos atribuídos à escola	SOUZA, Ana Raquel de Oliveira	D05
O fenômeno juvenilização na educação de pessoas jovens e adultas no município de Ponte Serrada-SC	DIAS, Emeline	D06
A complexidade curricular no fazer de uma educadora de ciências em uma EJA cada vez mais jovem	RESENDE, Ana Carolina Costa	D07
Jovens no limbo: um estudo exploratório da EJA diurno no município de Duque de Caxias	CANTALEJO, Mariete de Sousa	D08
Ingresso e permanência na Educação de Jovens e Adultos: o contexto de uma instituição de ensino do interior gaúcho	REDER, Thais Emilia	D09
O significado da educação de jovens e adultos – EJA nos documentos após a reforma do ensino médio	JESUS, Rosane Silva de	D10
"Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos" - Biopolítica da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Belém-PA (2010- 2013)	CONCEICAO, Leticia Carneiro da	D11
Narrativas Sobre o Ensino de Matemática, em Especial de Geometria, no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	AUAREK, Adauto Lúcio	D12
Conflitos na educação de jovens adultos: causas, ações e consequências	ALMEIDA, Danusia Fontoura de	D13
Jovens no ensino médio: um estudo comparado com estudantes que migraram para a modalidade Educação de Jovens e Adultos	MESQUISTA, Rafaela Vilarinho	D14
Os jovens e o funk na educação de jovens e adultos: (im) possibilidades de diálogo intercultural	SOARES, Deivid de Souza	D15

3 Para melhor identificação das pesquisas, os trabalhos serão apresentados por códigos, sendo D + numeração para dissertações e T + numeração para teses.

TÍTULO	AUTOR	CÓD ³
Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos especial: o contexto de Minas Gerais (2008-2019)	SILVA, Fabiane Maria	D16
O avesso do mesmo lugar as camadas que compõem a transferência compulsória de jovens estudantes considerados fora de série	FERNANDES, Clifton Arllen Gomes	D17
Juvenilização da EJA: Quais saberes? Quais práticas? Qual currículo?	SOUZA, Edna Rodrigues de	D18
O fenômeno da juvenilização da EJA na rede municipal de educação de Itapetinga-Ba	OLIVEIRA, Juscilene Silva	D19
O abandono do ensino médio regular pelos estudantes e a juvenilização da EJA: uma teia de relações	BARRIOS, Juliana Bicalho de Carvalho	D20
Formação permanente de professores(as) da EJA: círculo de diálogos como práxis pedagógica humanizadora	RIBEIRO, Eliziane Taina Lunardi	D21
EJA digital: um estudo sobre a juvenilização e aplicação da modalidade EAD na educação de jovens e adultos	WOLFSOHN, Andrea Christina	D22
O processo de juvenilização na EJA e as trajetórias educacionais dos/as alunos/as do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CMEJA)	FREITAS, Thais Costa de	D23
Juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens São Luís	CARVALHO, Carolina Coimbra de	D24
Jovens Adolescentes Negros e Periféricos do Ensino Fundamental "transferidos" para EJA: um estudo de caso de uma escola da rede estadual de ensino de Belo Horizonte	RODRIGUES, Mariete Menezes Amaral	D25
"Eu quero educação que tenha importância na nossa vida": Trajetórias escolares e sentidos da escolarização para os jovens da EJA no município de Conselheiro Lafaiete-MG	SOARES, Lilia Pereira	D26
A Juvenilização dos educandos da Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental II e médio	CAMARGO, Josmaria Aparecida de	D27
Educação de Jovens e Adultos: a juvenilização e as relações intergeracionais entre os sujeitos da EJA na Escola Municipal Sociedade Fraternal, Salvador-Bahia	CARVALHO, Dalva Lucia Aguiar	D28
As trajetórias formativas e laborais de mulheres egressas do curso técnico em cozinha, PROEJA, IF baiano - Campus catu	CAVALCANTI, Lais Moreira	D29
Interfaces entre o ensino médio regular e a juvenilização na EJA: diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre que fazeres docentes	FREITAS, Larissa Martins	D30
A oferta da educação para adolescentes e jovens em privação de liberdade nas casas da bahia: Um Direito Humano Fundamental	MOSCOVITS, Aline Batista	D31

TÍTULO	AUTOR	CÓD ³
Juvenilização e enegrecimento da EJA: subproduto das políticas de universalização da educação básica.	TEIXEIRA, Eliana de Oliveira	T01
Processos de produção de subjetividades na EJA: olhe nos meus olhos sou um ser humano, matemática não se aprende-ensina por osmose, não carrego mais comigo o peso do mofo	ANDRADE, Eliane Lopes Werneck de	T02
Histórias de vida de estudantes jovens e adultos da comunidade de Rio das Pedras: táticas de enfrentamento, resistência ou adaptação às vulnerabilidades sociais?	FREITAS, Eduardo Silva de	T03
“Se eu aprender, não vou ser um carro atolado no lugar”: trajetórias escolares de jovens no percurso para a EJA	RODRIGUES, Flavia Covalesky De Souza	T04

Fonte: Autoras do texto(2025)

Após a seleção do material, iniciamos a busca a partir das informações contidas nos resumos, as questões coletadas estavam relacionadas ao objetivo, método, referencial teóricos e resultados encontrados. A Associação Brasileira de Normas Técnicas- ABNT determina através da NBR 6028 que os resumos devem :

Ressaltar o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do documento. A ordem e a extensão destes itens dependem do tipo de resumo (informativo ou indicativo) e do tratamento que cada item recebe no documento original(ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2003, p. 02)

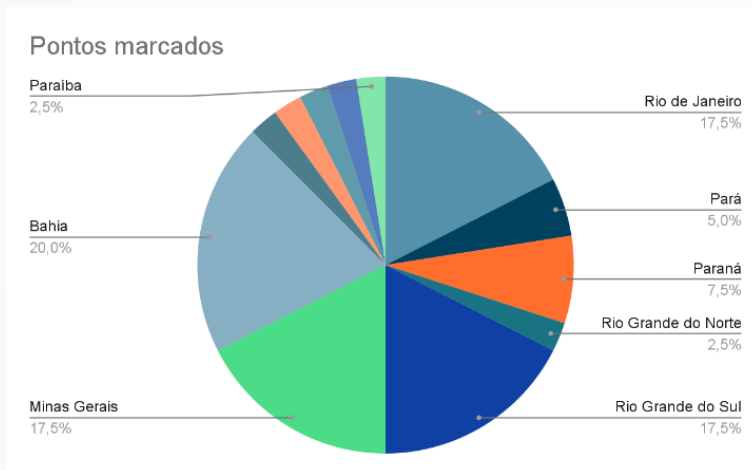
Apesar da regulação, analisar as pesquisas utilizando apenas os resumos em alguns casos impossibilita ao pesquisador encontrar os itens acima apontados. Ferreira, reflete que frequentemente nesse momento da investigação “o pesquisador passa a enfrentar dificuldades inúmeras e de diferentes ordens” (2002, p. 265). A busca pelas informações tomando como base somente os resumos pode causar a percepção de que os resumos não revelam de fato do que se trata a pesquisa, ocasionado a compreensão de que os resumos não foram bem elaborados (idem, 2002). Durante a nossa pesquisa foi possível encontrar pesquisas onde os resumos não apresentavam, por exemplo, os aspectos metodológicos

utilizados e em outros encontramos dificuldades de identificar o objetivo proposto pelo pesquisador.

A respeito disso, Ferreira(2002) afirma que os pesquisadores que trabalham com o Estado da Arte buscam diversos direcionamentos para resolução deste problema, uma das formas encontrada é ignorar as limitações que o resumo oferece, outros pesquisadores ao não encontrar todas as informações necessárias para elaboração do seu trabalho buscam fazer a leitura dos trabalhos na íntegra. No nosso caso, para melhor exploração das pesquisas selecionadas, realizamos a leitura da introdução de parte dos trabalhos escolhidos, pois estes não apresentavam em seu resumo todos os itens relevantes para a composição do nosso texto.

É válido destacamos a localização geográfica onde foram produzidas as pesquisas, a seguir apresentamos os resultados:

Fig nº 01: Demonstrativo da produção acadêmica com a temática pesquisada por estado



Fonte: Autoras do texto(2025)

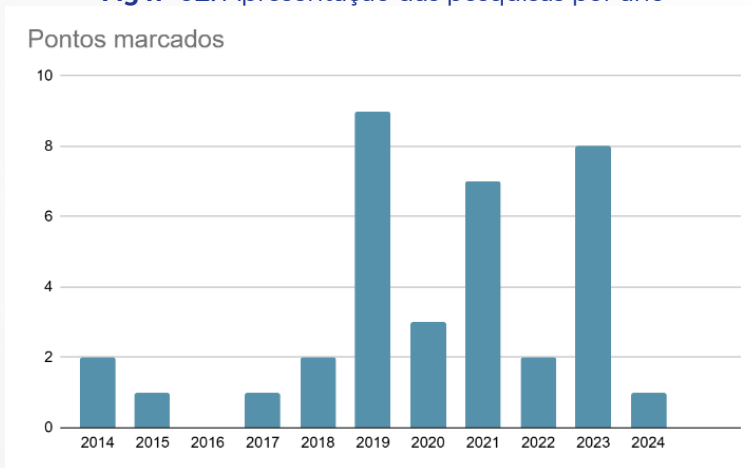
Os estados da Bahia, seguidos pelos estados do Rio Grande do Sul e Minas Gerais, foram os que mais se destacaram na quantidade de estudos sobre a temática “Juvenilização”. Em toda a região Norte, foram produzidas apenas duas pesquisas, ambas oriundas do estado do Pará. Embora este estudo tenha se concentrado em levantar dissertações e teses exclu-

sivamente no Catálogo da CAPES, a ausência de produções científicas na maioria dos estados dessa região evidencia a necessidade de estimular o debate sobre essa temática nos cursos de pós-graduação, a fim de incentivar pesquisas que ampliem a representatividade regional nos estudos sobre a juvenilização da EJA.

A escala de publicações por ano evidencia que não há registros de pesquisas sobre a temática no Catálogo de Dissertações e Teses no ano de 2016. Nesse mesmo ano, ocorreu no Brasil a Conferência Internacional de Educação de Adultos +6 (CONFINTEA+6), intitulada “Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA no Brasil”. O evento teve como objetivo discutir os avanços nas políticas públicas em educação formal de jovens e adultos, reunindo cerca de 600 participantes de 23 países, incluindo organizações não governamentais, representantes da sociedade civil e membros oficiais dos governos (SANTOS, 2024).

É importante ressaltar que, nesse mesmo período, ocorreu o impeachment da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), conhecido como “Golpe de 2016”. Esse fato impactou negativamente as políticas públicas para a educação, em especial para a EJA. A partir desse período, muitos estudos aprofundaram suas análises sobre o sucateamento da EJA pós-golpe de 2016.

Fig nº 02: Apresentação das pesquisas por ano



Fonte: Autoras do texto(2025)

As análises constataram que cerca de 94,4% das pesquisas adotaram uma abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2012, p. 21), esse tipo de abordagem “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Partindo desse princípio, esse tipo de pesquisa se ocupa de estudar fenômenos sociais que não podem ser quantificados, pois não lidam com objetos concretos. Diante disso, compreendemos a preferência dos pesquisadores da área de Ciências Humanas por esse tipo de abordagem.

A seguir, serão apresentados os objetivos gerais de cada pesquisa analisada. Como informado anteriormente, alguns autores não deixaram o objetivo geral explícito em seus estudos. Mesmo após a análise das introduções, não foi possível identificar essa informação em determinados trabalhos. A saber:

Quadro nº 03: Apresentação dos objetivos gerais

COD	OBJETIVO GERAL
D01	Analisar a implementação de políticas governamentais na Educação de Jovens e Adultos e seus impactos na juvenilização da modalidade.
D02	Analisar as possíveis implicações do fenômeno para EJA na EMEFIRT;
D03	Analisar o aumento da presença de jovens na EJA no município de Chopinzinho-PR e sua relação com os processos de desigualdade educacional e social.
D04	Delinear uma análise crítica da história da EJA no contexto brasileiro
D05	Identificar os sentidos atribuídos à escola por jovens com idades entre 15 e 17 anos, matriculados/as na Educação de Jovens e Adultos, na Escola Municipal Erivan França, cujas trajetórias escolares são atravessadas por situações de fracasso escolar, que provocam sua “migração” para a modalidade, em um processo que, a um só tempo, possibilita sua permanência na escola e aprofunda o fenômeno denominado de juvenilização da EJA.
D06	Compreender o fenômeno juvenilização na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) no município de Ponte Serrada-SC, buscando identificar mediante análise os motivos que levam os(as) jovens evadirem do Ensino de Crianças, Adolescentes e Jovens e/ou migrarem para EJA.
D07	Compreender os processos de construção curricular de uma educadora de ciências em uma EJA cada vez mais jovem.
D08	Identificar os elementos que são geradores dessa nova margem escolar que foi criada no Município de Duque de Caxias e refletir acerca de seus efeitos na vida escolar dos sujeitos.

COD	OBJETIVO GERAL
D09	Identificar fatores do contexto escolar que contribuem para o aumento sistemático das matrículas, permanência e aproveitamento de estudantes da Educação de Jovens e Adultos de um polo Sesi, do interior do Rio Grande do Sul.
D10	Não informou
D11	Compreender como se configura o jogo de forças modelador do atual quadro de juvenilização e presença de grupos intergeracionais na EJA
D12	Elaborar compreensões sobre o ensino de Matemática, em especial no conteúdo de Geometria, no Ensino Médio da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA).
D13	Identificar as causas, ações e consequências dos conflitos entre os profissionais da educação e os alunos no ambiente escolar da EJA.
D14	Compreender como o ensino médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) contempla os jovens estudantes que migram do ensino médio regular no Distrito Federal.
D15	Compreender as (im)possibilidades do diálogo intercultural entre o funk, como componente da cultura juvenil, e a cultura escolar da EJA, em uma escola situada na Região Metropolitana de Porto Alegre.
D16	Investigar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA) Especial em Minas Gerais, no período de 2008 a 2019, a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).
D17	Mapear o atual cenário das políticas de Escolarização de jovens entre 15 a 17 anos na rede municipal de Educação de Contagem -MG
D18	Identificar quais as especificidades das juventudes são contempladas no currículo e nas práticas pedagógicas da escola nas turmas de EJA Juvenil
D19	Compreender o fenômeno da juvenilização da EJA no município de Itapetinga-Ba, analisando como ocorre o processo de inserção de adolescentes cada vez mais jovens nas escolas da EJA.
D20	Empreender uma análise do fenômeno da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos (EJA)
D21	Não informou
D22	Analisar os impactos decorrentes da implementação da proposta da Educação a Distância (EAD) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) como política pública, no município de Santos, na Baixada Santista, estado de São Paulo e possíveis relações estabelecidas com a Juvenilização da EJA.
D23	Analisar o processo da juvenilização na EJA nesse mesmo Centro Educacional, sobretudo, para compreender as trajetórias educacionais dos/das jovens participantes da pesquisa e os sentidos que atribuem à educação.
D24	Analisar as implicações do processo de juvenilização na EJA
D25	Analisar a “transferência” de jovens adolescentes do Ensino Fundamental para Educação de Jovens e Adultos, tendo como pano de fundo depoimentos de jovens adolescentes.

COD	OBJETIVO GERAL
D26	Identificar as implicações nos percursos escolares dos mais jovens na Educação “regular” que fizeram com que procurassem a EJA para continuar a escolarização.
D27	Investigar os fatores que contribuem para a migração dos jovens para Educação de Adultos no período noturno.
D28	Compreender se as relações intergeracionais entre os sujeitos influenciam a permanência deles ou não no ambiente escolar.
D29	Não informou
D30	Compreender com os educadores os dizeres sobre seu que fazer docente por meio dos Círculos Dialógicos Investigativo formativos, considerando as interfaces entre o Ensino Médio e a juvenilização na EJA, em vista de uma práxis educativa humanizadora.
D31	Analisar as condições para oferta da educação para adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (MSEs) em condição de Internação, a luz do ordenamento jurídico brasileiro e internacional
T01	Investigar o processo de juvenilização e enegrecimento da EJA, tendo como suporte às análises das trajetórias escolares de estudantes nascidos entre o final da década de 1980 e início dos anos 2000, no Sistema Municipal de Ensino de Angra dos Reis.
T02	Analisar, sob as perspectivas da Educação e da Educação Matemática, quais são algumas das interfaces que existem entre currículos de matemática e os processos de ensino e de aprendizagem na EJA.
T03	Identificar como respondem os sujeitos que passaram pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) urbana às condições que lhe são impostas pelos processos de vulnerabilização socioambiental, decorrentes das contradições/tensões do sistema social, na comunidade de Rio das Pedras, em Jacarepaguá, Rio de Janeiro/RJ.
T04	Analisar as trajetórias escolares de jovens estudantes na transição do ensino em tempo regular para a Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: Autoras do texto(2025)

Os objetivos propostos pelos autores das pesquisas remetem à reflexão sobre a necessidade de discussões acerca do fenômeno da juvenilização da EJA, sobre os sujeitos que compõem essas turmas, os conflitos geracionais e as necessidades pedagógicas dessa modalidade, bem como a importância de considerar a EJA em suas especificidades complexas. As pesquisas analisadas indicam discussões relacionadas à compreensão de uma modalidade cada vez mais jovem, à forma como ocorre a migração da juventude do ensino regular para a EJA e aos fatores sociais e econômicos que impulsionaram esse movimento.

Autores como Paulo Freire e outros estudiosos da EJA e que pesquisam juventudes foram utilizados como base para a fundamentação teórica das pesquisas. Um arcabouço teórico bem estruturado sobre a juvenilização é imprescindível, pois esse fenômeno envolve dimensões sociais, culturais e pedagógicas complexas, exigindo uma compreensão aprofundada da temática.

Apresentamos a seguir os cinco autores mais citados nas pesquisas. Ressaltamos que os dados foram levantados com base nos resumos e introduções, e que alguns pesquisadores não informaram os autores que fundamentaram suas pesquisas.

Quadro nº 04: Demonstrativo de autores mais citados

AUTORES	NÚMERO DE CITAÇÕES ESTIMADAS
Miguel Arroyo	20 vezes
Paulo Freire	18 vezes
Juarez Dayrell	13 vezes
Paulo Carrano	10 vezes
Maria Clara Di Pierro	9 vezes

Fonte: Autoras do texto(2025)

Destacamos os nomes dos Educadores Paulo Freire e Miguel Arroyo. Freire é a maior referência para a EJA, sua teoria e prática está fundamentada na Educação como Prática de Liberdade, na qual os sujeitos são protagonistas do processo de aprendizagem e o conhecimento é construído de forma dialógica entre professor e aluno (FREIRE, 2020). A concepção de educação de Freire valoriza a experiência de vida dos estudantes, reconhecendo seus saberes e promovendo aprendizagens significativas. Além disso, a proposta freireana busca a transformação social e a emancipação do indivíduo, oferecendo aos jovens e adultos oportunidades de ampliar sua autonomia, exercer sua cidadania e superar desigualdades por meio do acesso à educação.

Assim como Freire, Arroyo defende uma educação emancipadora, que deve ser encarada como ato político e libertador. O educador se fundamenta em Freire para discutir sobre os sujeitos da EJA. Em suas obras

como “Outros Sujeitos, Outras Pedagogias” (2014) e “Passageiros da Noite do Trabalho para a EJA” (2019) o autor defende uma educação humanizadora que reconhece os estudantes como sujeitos de direito. Ele reflete sobre as desigualdades e exclusões produzidas por uma Pedagogia “deformadora” que não considera os aspectos culturais e sociais dos sujeitos.

Por fim, destacamos os principais aspectos evidenciados nos resultados das pesquisas analisadas. As investigações indicam que, nas últimas décadas, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem passado por um processo de juvenilização, caracterizado pela presença crescente de estudantes entre 15 e 17 anos. Esse fenômeno é resultado das desigualdades sociais e das políticas educacionais excludentes que ainda persistem no ensino regular. Conforme destaca Freire (1996), a educação deve ser um ato de libertação e não de exclusão; entretanto, a estrutura escolar tradicional continua a reproduzir práticas que marginalizam jovens das classes populares.

Outro fator que contribui para a migração de jovens para a EJA refere-se às condições econômicas, uma vez que muitos precisam abandonar o ensino regular para auxiliar financeiramente suas famílias. Essa realidade coaduna com o que Arroyo (2019) discute ao refletir que as trajetórias escolares dos sujeitos da EJA são marcadas por interrupções, exclusões e resistências, refletindo a profunda desigualdade social que perpassa a escola brasileira.

Além disso, as pesquisas revelam que as políticas públicas, em grande parte, não reconhecem a diversidade geracional presente na EJA, o que gera desmotivação tanto nos alunos quanto nos professores. Observamos uma carência significativa de práticas pedagógicas que auxiliem na superação dos conflitos geracionais existentes nessa modalidade. Como defende Freire (2020), é imprescindível que a prática educativa valorize o diálogo e a realidade concreta dos estudantes, reconhecendo-os saberes. Diante desse cenário, torna-se urgente a implementação de políticas públicas voltadas ao enfrentamento dessa problemática, considerando o

papel relevante da EJA na reconstrução das trajetórias escolares desses estudantes e na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA, historicamente voltada a sujeitos trabalhadores adultos, passa a receber jovens e adolescentes que trazem consigo as marcas da exclusão escolar. Essa realidade exige políticas públicas específicas, currículos flexíveis e práticas pedagógicas dialógicas, ou seja, uma educação que reconheça as trajetórias, saberes e identidades dos educandos. As lacunas mais evidentes concentram-se nas políticas públicas, na formação docente específica para lidar com os conflitos geracionais e nas estratégias pedagógicas inovadoras que atendam às demandas das juventudes populares presentes na EJA.

As pesquisas analisadas remetem à reflexão sobre a necessidade de discussões acerca da modalidade, dos sujeitos que compõem essas turmas, de suas necessidades pedagógicas e da importância de pensarmos uma EJA fundada nos princípios da Educação Popular. Além dos resultados específicos aos seus objetos de estudo, as pesquisas ainda apontaram para a necessidade de uma formação docente específica para atuar nas turmas da EJA cada vez mais jovem.

As práticas educativas desenvolvidas nessa modalidade não podem ser equiparadas às do ensino regular. Os alunos e alunas da EJA, ao retornarem à escola, trazem consigo uma bagagem de saberes produzidos ao longo de suas vidas, influenciados por seu contexto cultural, social e histórico. As especificidades da EJA devem ser consideradas não apenas pelos docentes, mas, em primeiro lugar, nas políticas públicas, pois é por meio do reconhecimento das reais necessidades desse público que se consegue atender às demandas apresentadas na modalidade.

Sobre o processo de elaboração do Estado da Arte, ponderamos que esse tipo de pesquisa apresenta algumas dificuldades relacionadas à busca de dados, especialmente quando se toma apenas o resumo como

referência. Muitos autores, apesar das normas da ABNT, deixam de mencionar informações relevantes no corpo do resumo, sendo necessário que o pesquisador realize novas buscas no texto completo, o que demanda tempo considerável, dada a extensão das pesquisas analisadas. Ainda assim, compreende-se que esse tipo de pesquisa possibilita compreender as discussões que envolvem a temática, além de identificar as técnicas de pesquisa mais utilizadas para obter os resultados almejados.

A partir dos trabalhos analisados, observamos que ainda há muito a avançar nas políticas de formação de professores da EJA. O primeiro ponto a ser repensado é o fato de as políticas tratarem essa modalidade como os demais níveis da educação básica. O público da EJA, como já discutido, é formado por trabalhadores que chegam à escola após um longo dia de trabalho, desempregados em busca de ocupação, mães com seus filhos, e homens e mulheres que não tiveram condições de estudar na idade considerada própria por diversos fatores. Nesse sentido, a EJA requer um modelo de educação específico, e as políticas públicas devem ser elaboradas de acordo com as necessidades pedagógicas desses sujeitos.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Danusia Fontoura de. **Conflitos na educação de jovens e adultos:** causas, ações e consequências. 2023. 55 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Contábeis e Administração) – FUCAPE Pesquisa e Ensino S/A, Vitória, ES, 2023.

ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA: itinerário pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel González. **Formar educadores e educadoras de jovens e adultos.** In: SOARES, L. (org.). Formação de educadores da Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD/MEC/Unesco, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028**: Informação e documentação: resumo – apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

AUAREK, Adauto Lúcio. **Narrativas sobre o ensino de matemática, em especial de geometria, no ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2022.

BALESTRERI, Eliana Santos. **A juvenilização da EJA na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Irene Rodrigues Titan” em Castanhal-Pará, de 2011-2017**. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CAMARGO, Ana Cláudia de. **Juventude, educação e trabalho**: juvenilização no CEEBJA de Chopinzinho-PR. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2022.

CAMARGO, Josmaria Aparecida de. **A juvenilização dos educandos da Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental II e médio**. 2020. 164 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2020.

CARVALHO, Carolina Coimbra de. **Juvenilização na EJA**: significados e implicações do processo de escolarização de jovens. 2017. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, 2017.

CARVALHO, Dalva L. A. **Educação de Jovens e Adultos**: a juvenilização e as relações intergeracionais entre os sujeitos da EJA na Escola Municipal Sociedade Fraternal, Salvador-BA. 2020. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2020.

CAVALCANTI, Laís Moreira. **As trajetórias formativas e laborais de mulheres egressas do curso técnico em cozinha, PROEJA, IF Baiano – Campus Catu**. 2024. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2024.

CONCEIÇÃO, Letícia Carneiro da. **“Me jogaram aqui porque eu fiz 15 anos”: biopolítica da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Belém-PA (2010-2013)**. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2014.

DIAS, Emeline. **O fenômeno juvenilização na educação de pessoas jovens e adultas no município de Ponte Serrada-SC**. 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, 2019.

FERNANDES, Clifton Arllen Gomes. **O avesso do mesmo lugar: as camadas que compõem a transferência compulsória de jovens estudantes considerados fora de série**. 2021. 128 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2021.

FERNANDES, Marcos Vinicius Reis. **A juvenilização da EJA no ensino médio da rede pública estadual do Rio de Janeiro**. 2021. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, ago. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Eduardo Silva de. **Histórias de vida de estudantes jovens e adultos da comunidade de Rio das Pedras: táticas de enfrentamento, resistência ou adaptação às vulnerabilidades sociais**. 2023. 225 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2023.

FREITAS, Larissa Martins. **Interfaces entre o ensino médio regular e a juvenilização na EJA: diálogos, entrelaçamentos, desafios e possibilidades sobre quefazeres docentes**. 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

FREITAS, Thais Costa de. **O processo de juvenilização na EJA e as trajetórias educacionais dos(as) alunos(as) do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos (CMEJA)**. 2023. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2023.

HADDAD, Sérgio (coord.). Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998). Série Estado do Conhecimento, n. 8. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

JESUS, Rosane Silva de. **O significado da Educação de Jovens e Adultos – EJA nos documentos após a reforma do ensino médio**. 2021. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2021.

LUNA, Edno Paulino de. **Processo de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos entre os anos de 2000 e 2019: um estudo na Escola Joaquim Braz Pereira – Município de Sobrado/PB**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2021.

MESQUITA, Rafaela Vilarinho. **Jovens no ensino médio: um estudo comparado com estudantes que migraram para a modalidade Educação de Jovens e Adultos**. 2019. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 9-29.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOSCOVITS, Aline Batista. **A oferta da educação para adolescentes e jovens em privação de liberdade nas CASEs da Bahia: um direito humano fundamental**. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2019.

OLIVEIRA, Juscilene Silva. **O fenômeno da juvenilização da EJA na rede municipal de educação de Itapetinga-BA**. 2020. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2020.

REDDER, Thais Emília. **Ingresso e permanência na Educação de Jovens e Adultos: o contexto de uma instituição de ensino do interior gaúcho.** 2023. 96 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS, 2023.

RIBEIRO, Eliziane Taina Lunardi. **Formação permanente de professores(as) da EJA: círculo de diálogos como práxis pedagógica humanizadora.** 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

RODRIGUES, Flavia Covalsky de Souza. **“Se eu aprender, não vou ser um carro atolado no lugar”: trajetórias escolares de jovens no percurso para a EJA.** 2021. 376 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.

RODRIGUES, Mariete Menezes Amaral. **Jovens adolescentes negros e periféricos do ensino fundamental “transferidos” para EJA: um estudo de caso de uma escola da rede estadual de ensino de Belo Horizonte.** 2023. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação.** Revista Diálogo Educacional, Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos et al. **Estado da Arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos.** Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, v. 8, n. 17, p. 202-220, ago. 2020.

SANTOS, Patrícia Novais dos. **Histórias que contam vida: tecendo escritas sobre os percursos formativos de professores da EJA na cidade de Floriano/PI.** 2024. 108 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

SOARES, Lília Pereira. **“Eu quero educação que tenha importância na nossa vida”: trajetórias escolares e sentidos da escolarização para os jovens da EJA**

no município de Conselheiro Lafaiete-MG. 2020. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, 2020.

SOUZA, Edna Rodrigues de. **Juvenilização da EJA: quais saberes? quais práticas? qual currículo?** 2020. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2020.

TEIXEIRA, Eliana de Oliveira. **Juvenilização e enegrecimento da EJA:** subproduto das políticas de universalização da educação básica. 2019. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2019.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.005

EDUCAÇÃO EM PRISÕES: UMA ANÁLISE DO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA PESSOAS PRIVADAS DE LIBERDADE E EGRESSAS DO SISTEMA PRISIONAL DA PARAÍBA – 2025-2028¹

Andreia Fernandes Oliveira²**André Augusto Diniz Lira³**

RESUMO

O Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional (PEEPPL) da Paraíba 2021-2024 foi atualizado e divulgado como PEEPPL – 2025-2028. Neste sentido, este artigo deseja identificar no documento os avanços a respeito da formação docente para educação em prisões; e refletir sobre como o Plano atualizado tem considerado os marcadores sociais da diferença e suas intersecções, para o fortalecimento de políticas de garantia do direito à educação das populações encarceradas. Para tanto, utilizamos a Pesquisa Documental. Identificamos que o PEEPPL 2025-2028 preconiza a formação dos profissionais que atuam na educação em prisões – professoras, professores e outros – indicando conteúdos voltados

- 1 Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada no VIII COBESC (Colóquio Brasileiro de Educação na Sociedade Contemporânea) realizado na UFCG de 02 a 08 de agosto de 2025.
- 2 Doutora em educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) cursando estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Bolsista FAPESQ-PB, andreia.sankofa@gmail.com.
- 3 Professor Titular da UFCG. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG. Pesquisador Associado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-Ed) da Fundação Carlos Chagas. Doutor em Educação pela UFRN, andreaugustoufcg@gmail.com.

às diversidades – étnica, racial, religiosa, sexual e de gênero; e a formação de pessoas privadas de liberdade para monitoria e orientação de atividades educacionais. Os marcadores sociais da diferença comparecem no início do Plano, entre as diretrizes estabelecidas para a educação no sistema prisional e no eixo relacionado à formação, no entanto parece haver uma fragilidade conceitual no uso do termo. Este artigo se soma a tantas outras iniciativas de fomento do crescimento do campo de pesquisa da educação em prisões, pensando a numa perspectiva emancipatória, antirracista, não sexista.

Palavras-chave: Educação em prisões; Formação docente; Marcadores Sociais da Diferença.

INTRODUÇÃO

A elaboração e implementação dos Planos Estaduais para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional (PEEPPLÉ) integram um conjunto de estratégias promovidas pelo Governo Federal, com o propósito de expandir e qualificar a oferta educacional nos estabelecimentos penais, conforme estabelece o Decreto nº 7.626/2011 (Brasil, 2011). A Paraíba se adequa a essa normativa e em uma iniciativa conjunta entre a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado da Administração Penitenciária se coaduna a essa regulamentação. Em 2025 uma atualização do PEEPPLÉ 2021-2024, intitulado PEEPPLÉ 2025-2028, foi publicada.

Neste sentido, o presente artigo se comprometeu a: identificar avanços a respeito da formação docente para educação em prisões; e refletir sobre como o Plano atualizado tem considerado os marcadores sociais da diferença e suas intersecções, para o fortalecimento de políticas de garantia do direito à educação das populações encarceradas. Para atingir esse propósito, adotamos a metodologia da pesquisa documental (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009; Ferreira, 2022). De acordo com os princípios dessa metodologia, seguimos um roteiro composto por: descrição do documento por meio de tabela; análise preliminar do contexto de produção do documento; e análise documental baseada em categorias previamente definidas — neste caso, os marcadores sociais da diferença e a formação docente.

Nesse sentido, o artigo está organizado em cinco seções: (1) Introdução; (2) Metodologia; (3) Resultados e Discussão, subdividida em: descrição dos documentos, análise preliminar do contexto, análise documental — que inclui análise geral e análise das ocorrências das palavras “marcador” e “formação”; (4) Considerações Finais; e (5) Referências.

Neste processo investigativo identificamos que o PEEPPLÉ 2025-2028 preconiza a formação dos profissionais que atuam na educação em prisões – professoras, professores e outros – indicando conteúdos voltados às

diversidades – étnica, racial, religiosa, sexual e de gênero; e a formação de pessoas privadas de liberdade para monitoria e orientação de atividades educacionais.

A importância da consideração dos marcadores sociais da diferença aparece no início do Plano, entre as diretrizes estabelecidas para a educação no sistema prisional e depois, de forma mais premente, no eixo relacionado à formação dos profissionais. No entanto, parece haver uma fragilidade conceitual no uso da expressão marcador social da diferença. Ainda que o Plano se comprometa com o respeito à diversidade e a consideração dos marcadores sociais da diferença, não parece haver uma intencionalidade explícita em como isso pauta o tipo de educação a ser desenvolvida e a formação dos profissionais, não comparecendo como viés fundamental na formação dos educandos e educandas.

Ao nomear a concepção da educação como holística, sem trazer referência conceituais sobre o que isso significa, o Plano perde força em definir uma educação em prisões relevante para a população privada de liberdade, que em nossa concepção, mediante à diversidade nela premente, deve afirmar uma educação emancipatória (Freire, 2005) e, portanto, comprometida com os princípios de uma educação antirracista (Cavalleiro, 2001; Carine, 2023), não sexista (Louro, 1998), não homofóbica e comprometida com a promoção da justiça curricular (Ponce e Leite, 2019).

Sendo assim, uma educação para toda vida (De Maeyer, 2013), que garanta a construção de espaços e propostas educativas que promovam a reconciliação com o ato de aprender, oferecendo possibilidades de ressignificação digna da existência em um compromisso de ressocialização cidadã.

Toda investigação que contribua para a consolidação de uma educação emancipatória no contexto prisional, com vistas à garantia do direito à educação para pessoas privadas de liberdade, é legítima e necessária. É nesse percurso que este artigo se insere e se soma a tantas outras iniciativas que compõem o campo acadêmico da Educação em Prisões.

METODOLOGIA

A Pesquisa documental aqui realizada, ancora-se nas reflexões de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009). Eles definem que “pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (p. 4-5). Distinguindo-se portanto da pesquisa bibliográfica, pois segundo os autores pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico.

Se antes a noção de documento estava atrelada a arquivos oficiais, Cellard (2008) ajuda a compreender que houve uma ampliação na perspectiva conceitual sobre documentos, a partir de um movimento historiográfico francês, no século XX, denominado Escola de Annales. Sobre o conceito de documento, Lima Júnior, Oliveira, Santos, Schnekenberg, 2021, p.41) assim o definem:

[...] os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). Tais documentos são considerados “primário” quando produzidos por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado, ou “secundários”, quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião da sua ocorrência.

O documento aqui pesquisado é o O Plano Estadual de Educação para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional (PEEPPL) 2025 a 2028. A partir do que preconiza a Análise Documental (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009; Ferreira, 2022), adotamos o seguinte roteiro: 1. Descrição do documento: apresentação sucinta da organização do documento por meio de duas tabelas; 2. Análise preliminar do contexto: descrição e avaliação do contexto de produção do documento. 3. Análise documental: discussão do documento à luz de categorias: marcadores sociais da diferença e formação docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação em prisões, entre desafios e peculiaridades, segue como um direito humano e um processo humanizador em meio ao hostil ambiente da prisão, sendo, portanto, prática social fundamental (Onofre, 2015), tendo na escola na prisão, sua agência por excelência. Para Onofre (idem, p.215),

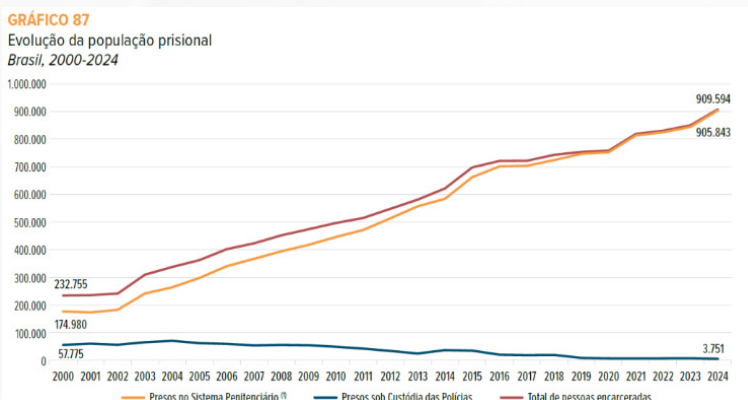
a escola é geradora de interações entre os indivíduos, promove situações de vida com melhor qualidade, enraíza, recompõe identidades, valoriza culturas marginalizadas, promove redes afetivas e permite (re)conquistar cidadania.

Para o cumprimento de tal função emancipatória, a escola na prisão precisa estar orientada por políticas que corroborem para que os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, consigam desenvolver-se da melhor maneira possível em meio a tantos desafios, limites e tensões que conjugam a educação em prisões.

As escolas nas prisões se desenvolvem em território que se encontra sobre outra gerência, finalidade e funcionalidade. Neste sentido, a educação que acontece neste território fica, muitas vezes, refém das políticas administrativas pautadas no controle e no monitoramento da pena. É nesta trama construída entre o binômio segurança e educação, que os sujeitos agem, interagem e disputam currículo. A partir da pesquisa realizada pelo professor Ireland (2011), constatou-se que “a preocupação central do presídio é com a segurança e detenção das pessoas ali encarceradas”.

Pensar sobre as pessoas ali encarceradas é se deparar com o perfil da população privada de liberdade no Brasil. Perfil esse que teve um acréscimo de 400% nos últimos 25 anos. Saltando de 232.755 (novembro - 2000) para 909.594 (dezembro - 2024), conforme aponta o gráfico extraído da 19º Anuário de Segurança Pública (Fórum de Segurança Pública, 2025):

Figura 1: Evolução da População Prisional do Brasil

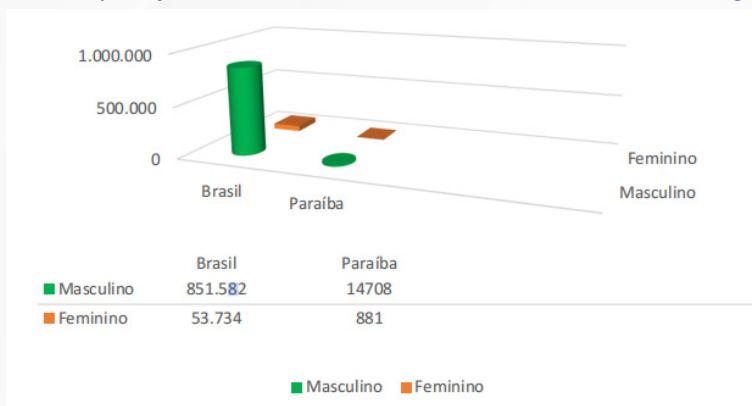


Fonte: Anuário de Segurança Pública, 2025, p.398

Neste cenário, o estado da Paraíba ocupa a 16ª posição no Brasil em número de pessoas encarceradas e é o 4º no Nordeste, atrás de Pernambuco, Ceará e Bahia, nessa ordem. A população prisional na Paraíba soma 15.589 pessoas, distribuídas em duas modalidades: celas físicas, com 12.410 detentos, e prisão domiciliar com monitoramento eletrônico, com 3.179 pessoas, não havendo registros de prisão domiciliar sem monitoramento no estado (SISDEPEN, 2025). Embora a maior parte da população privada de liberdade no país permaneça em celas físicas, o aumento do uso do monitoramento eletrônico é uma realidade, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Fórum de Segurança Pública, 2025).

Por meio dos dados do Relatório de Informações Penais – Relipen (SIS-DEPEN, 2025) é possível enxergar essa população privada de liberdade tanto no Brasil quanto na Paraíba, levando-se em conta os marcadores sociais da diferença como gênero, raça, idade e escolaridade. Vejamos tais perspectivas apresentando gráficos que nos mostram os seguintes recortes: gênero, raça, idade. Traremos também considerações sobre a escolaridade.

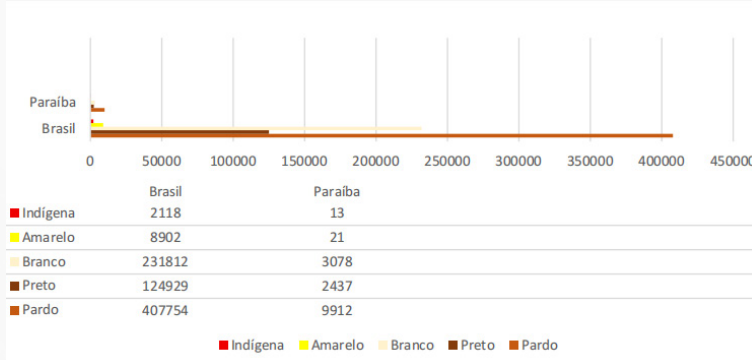
Figura 2: População Prisional no Brasil e na Paraíba – recorte de gênero



Fonte: elaboração dos autores com dados do Relipen (2025)

Diante dos dados, tanto no cenário estadual quanto no cenário paraibano, constata-se que a população privada de liberdade é majoritariamente masculina. Ao considerarmos a perspectiva racial, percebe-se que a população privada de liberdade é negra, isto é, preta e parda tanto em nível estadual, quanto em nível nacional:

Figura 3: População Prisional no Brasil e na Paraíba – recorte racial



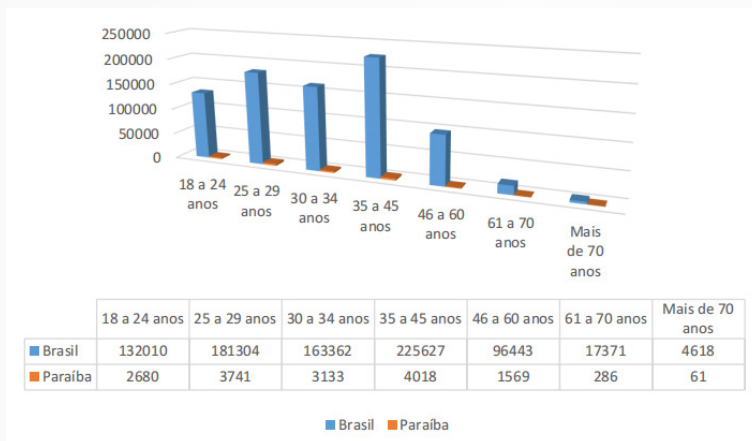
Fonte: elaboração dos autores com dados do Relipen (2025)

Uma população privada de liberdade majoritariamente negra é consequência do racismo que estrutura a sociedade. Brandão e Lagreca (2024) nos advertem que o sistema judiciário se compromete com o aniquilamento dos corpos negros. Para elas, o racismo estrutural “opera como um fator determinante na política prisional brasileira, dela sendo integrante.

Ou seja, o sistema de justiça tem reproduzido padrões discriminatórios, naturalizando a desigualdade racial” (Brandão; Lagrecia, 2024, p.308-309).

Nessa reflexão as pesquisadoras denunciam que num país racista como o Brasil, nascer negro é um delito. A reificação dos corpos negros como herança da escravização persiste (Borges, 2019) e nesta objetificação se tornam, entre outras coisas objetos da violência policial e de políticas letais de segurança. Qual a idade dessa população privada de liberdade? A maioria tem entre 30 e 45 anos, tanto na Paraíba, quanto no cenário nacional.

Figura 4: População Prisional no Brasil e na Paraíba – recorte de idade



Fonte: elaboração dos autores com dados do Relipen (2025)

Essas pessoas possuem também baixa escolaridade e a maioria das pessoas presas não se encontra matriculada na escola da prisão. No Brasil, pouco mais de 14% dessa população está matriculada na educação escolar e na Paraíba esse percentual se assemelha: cerca de 15% estão atreladas à educação, seja presencial ou à distância. (SISDEPEN, 2025).

Diante deste recorte, levando em considerações os marcadores de gênero, raça, idade e escolaridade, nos deparamos com uma população prisional majoritariamente masculina, negra, jovem e com baixa escolaridade. Pensar nesses sujeitos é pensar em indivíduos cuja identidade se estabelece em uma construção social, que hierarquiza e intersecciona as diferenças. Isto nos faz evocar a importância de afirmar e fortalecer as

diversidades e, assim, fomentar práticas educativas que respeitem às diferenças, sem se eximir dos tensionamentos e enfrentamentos que essas experiências provocam (Abramovicz, Consentino, Cruz, 2011).

Julião (2016) fala da importância de se considerar a diversidade dos sujeitos da EJA que estão em situação de restrição ou privação de liberdade. Levar em conta as identidades desses sujeitos na promoção de uma educação, que corrobora para a formação crítica e a ressocialização, é se deparar com a importante tarefa de uma prática educativa que considere uma análise social e que leve em conta os marcadores sociais da diferença e suas intersecções compreendendo que eles interferem nas relações de poder e saber dentro e fora do espaço prisional.

Em exercício conceitual, Almeida et al. (2008 p.15) apontam que “Marcadores sociais da diferença foi uma maneira de designar como diferenças são socialmente instituídas e podem conter implicações em termos de hierarquia, assimetria, discriminação e desigualdade”.

Num importante exercício de reflexão e pesquisa sobre a trajetória conceitual dos marcadores sociais da diferença, Hirano (2019) destaca duas perspectivas: uma sistêmica e outra construtivista. Não vamos nos ater aqui em considerar sobre elas, mas o que destacamos é que o autor afirma que apesar da diferenciação, ambas as perspectivas conceituais utilizam os marcadores como um paradigma para interseccionalidade.

A interseccionalidade não se limita a reconhecer a existência dos marcadores de diferença (classe, raça, gênero, religião, idade etc.), nem tampouco a equivalência entre eles. Pelo contrário, se entende e se estuda como esses marcadores se interconectam em tensas e intensas relações de poder, na produção de desigualdades e opressões (Birge, 2009) para a partir disso, conseguir pensar, propor e insurgir resistências e re-existências.

Nesta análise da população prisional, a partir dos marcadores sociais da diferença, percebemos a manutenção do quadro histórico de vulnerabilidade da população negra no país e no estado da Paraíba. Olhar os marcadores sociais no PEEPPLE 2025-2028 é pensar em que medida, a nomeação destes marcadores no documento, evoca uma compreensão

interseccional das diferenças nas pautas políticas formativas de educadores e na concepção de educação proposta.

Uma educação em prisões com função emancipatória, prioriza a valorização da diversidade e a afirmação das múltiplas identidades, além disto é preciso formação docente comprometida com a justiça curricular. De acordo com Ireland (2011), a formação docente ocupa lugar de grande importância para a efetivação da melhoria da qualidade da EP. Não se trata de qualquer formação, é preciso um trabalho formativo reflexivo e crítico (Nóvoa, 1995), que valorize o protagonismo docente em seus processos formativos (Imbernón, 2017) e que contribua para a construção de uma escola reflexiva (Alarcão, 2017).

Para Santomé (2013), é necessário prestar atenção às políticas curriculares para que estas não funcionem como um verdadeiro Cavalo de Troia. Nesse sentido, pensar a formação docente na perspectiva da justiça curricular é comprometer-se com a promoção da justiça social e com o combate às desigualdades. Ou seja, ser “conscientes das manipulações, dos erros e dos preconceitos ocultos em seu interior” (Santomé, idem, p. 226).

A partir dessa tomada de consciência, é necessário resistir aos processos desumanizantes. Isso implica um compromisso ético e político com uma concepção de currículo baseada na afirmação e valorização das diferenças e dos diferentes saberes, no pensamento crítico sobre as múltiplas realidades e no engajamento com a construção de um mundo mais inclusivo, justo e democrático (Ponce, 2019).

Diante disso, perguntamo-nos: estaria o PEEPPLE 2025-2028 consonância com uma EP que valoriza a diversidade e se compromete com a formação dos profissionais da educação na perspectiva da garantia da justiça curricular? É com esta inquietação que analisamos o Plano. diferença e suas interseccionalidades para a garantia de uma formação que colabore para uma EP de qualidade. A seguir, partilhamos os resultados encontrados.

A partir da proposta metodológica da análise documental, organizamos a apresentação dos resultados, a partir dos seguintes tópicos: Descrição dos Documentos, Análise Preliminar do Contexto e Análise Documental.

3.1 Descrição do documento

Quadro 1. Categorização Geral do Documento: PEEPPLE 2025-2028.

Documento	Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional da Paraíba - 2025 a 2028
Fonte	Primária
Natureza do documento	Publicação do governo
Autoria	As instâncias responsáveis pelo documento, estão assim descritas em seu expediente. Órgão proponente: Governo do Estado da Paraíba; órgão executor: Secretaria de Estado da Educação (Gerência Executiva de Educação de Jovens e Adultos; Gerência Operacional de Educação em Prisões); órgão executor: Secretaria de Administração Penitenciária (Gerência Executiva de Ressocialização -SEAP); Coordenação de Educação, Cultura e Esportes.
Domínio	Público
Forma de acesso	Virtual Link: plano-estadual-de-educacao-para-pessoas-privadas-de-liberdade-2025-2028.pdf
Autenticidade e confiabilidade	O documento é do Governo do Estado da Paraíba e está acessível em sua página oficial.
Descrição do conteúdo do documento	Documento com as atualizações do Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional da Paraíba, sendo publicado como PEEPPLE 2025 a 2028, que reúne as orientações pertinentes para assegurar e efetivar a educação em prisões.

Fonte: Elaboração dos autores

3.2 Análise preliminar do contexto

O Ministério de Educação, através de seu site oficial, apresenta ações no campo da Educação em Prisões, dentre eles a elaboração dos planos estaduais de educação nas prisões. Neste sentido, o Governo do Estado da Paraíba construiu uma minuta de plano de educação no ano de 2011, a ser aplicado nos anos de 2012 a 2014, e três Planos Estaduais de Edu-

cação para Pessoas Privadas de Liberdade, a saber: 2015 a 2017, 2021 a 2024 e 2025 a 2028. Nosso interesse neste artigo é o último plano.

O Plano que está em vigor foi construído nos dias 03 de abril a 03 de maio de 2023, em formato EAD, por meio de audiências transmitidas pelo YouTube e Google Meet. O que possivelmente não garantiu uma ampla participação de todas as pessoas envolvidas, entre elas os professores e professoras e uma quantidade significativa de representantes das pessoas privadas de liberdade.

3.3 Análise Documental

Neste artigo, seguimos interessados em pensar a formação docente e os marcadores sociais da diferença. Organizamos a análise em duas seções: Análises gerais; Análises das palavras marcador e formação nas Diretrizes e Objetivos.

3.3.1 Análises Gerais

As análises gerais são frutos da nossa leitura integral do documento e da comparação com o Plano anterior, já considerado em nossas análises em publicação anterior (Oliveira e Lira, 2024). Neste sentido, constatamos que os dois Planos afirmam que se comprometem em disseminar uma concepção holística de educação em prisões, no entanto, não explicita no que consiste essa educação. Não saber em que consiste o conceito da educação preconizada nos limita na possibilidade de analisar em que medida as ações respondem ou não a esta concepção.

Em relação à estrutura redacional, assim como o Plano anterior, o atual apresentou muitas inadequações gramaticais. Não há no expediente da publicação, uma sinalização de que houve revisão do documento por um profissional afim.

Por meio do expediente, é possível constatar que a autoria do atual Plano ficou nas instâncias da SEE e da SEAP. Os pesquisadores e pes-

quisadoras só foram contemplados na conferência para atualização do documento, por meio de palestras on-line. Ainda que este atual Plano seja um documento atualizado, seria pertinente contar com o apoio de pesquisadores(as) na redação dessa atualização, ampliando assim a representatividade para fortalecer os processos democráticos.

No tocante a autoria do plano, vale destacar que o Plano anterior contou com mais colaboradores, com destaque para representantes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Destacamos aqui a ausência de um importante colaborador, o professor Timothy Denis Ireland, referência na área, pesquisador da Universidade Federal da Paraíba e coordenador da Cátedra Unesco em Educação de Jovens e Adultos, que esteve presente na construção dos documentos desde a minuta.

Nos voltando para as diretrizes e objetivos, destacamos que no tocante às diretrizes, é possível observar que há semelhanças em ambos os planos. Na verdade, as diretrizes são quase idênticas em termos de redação, sendo que o Plano anterior apresenta seis diretrizes e o atual, cinco. A diretriz omitida no plano atual, diz respeito à qualificação e ampliação das estruturas dos espaços de atividades educacionais. Cabe destacar, que o ano de 2025, está sendo marcado pelo fechamento de mais de 20 turmas do Ensino Fundamental e Médio nas cidades de João Pessoa, Bayeux e Santa Rita sob o argumento de que falta estrutura física no contexto prisional.

Já na diretriz relacionada à valorização da educação não escolar, diferentemente do Plano anterior, que destaca a importância de ampliação da oferta de atividade para além da educação formal (escolar), o atual plano aponta como diretriz a valorização da educação não escolar, não enfatizando a educação escolar em nenhuma outra diretriz. Isto pode configurar uma supervalorização da educação não escolar em detrimento da escolar.

O Plano atual reduziu os objetivos de 18 para 13. A diminuição dos objetivos não gera, em tese, prejuízos. No entanto, também não apre-

senta avanços. Em relação à valorização da leitura, o Plano anterior tinha como objetivo criar programas de acesso à leitura, já o atual determina o fortalecimento de um projeto específico, a saber: “A Leitura Liberta”, coordenado pela SEAP (Paraíba, 2025). Vale mencionar que o plano atual retirou a participação efetiva das pessoas privadas de liberdade nas ações educativas, contemplada no objetivo 14 do plano anterior.

3.3.2 Análises das palavras marcador e formação nas Diretrizes e Objetivos;

Em trabalho anterior, Oliveira e Lira (2024), ao analisar o PEEPPLESP – Paraíba – 2021 a 2024 no tocante à formação docente, destacam que o que comparece no documento é só a formação continuada e, mais especificamente, sobre os temas das diversidades étnico-racial, de credo e sexual. Sobre isso, pontuam os autores:

Embora haja uma preocupação com a diversidade étnico-racial, não há por exemplo nenhuma menção a implementação de uma **educação antirracista**. Levando-se em conta que a maioria da população carcerária é negra, a educação antirracista é fundamental, pois se ocupará de combater o projeto da branquitude de encarceramento da população negra; e o combate às discriminações, inclusive o racismo religioso com as religiões candomblé, umbanda e jurema, citadas no Plano. Pontuamos ainda, que a ausência de reflexão sobre uma educação antimachista dificulta a implementação de ações que respeitem a população LGBTQIA+ (Oliveira e Lira, 2024, p.10).

Neste artigo, seguimos interessados em pensar a formação docente e agora também os marcadores sociais da diferença. Utilizando-se da ferramenta digital para localizar palavras, identificamos que a palavra **marcador** no Plano atual aparece 7 vezes, enquanto no Plano anterior, aparece 4 vezes. Todas as vezes a palavra está relacionada à ideia de marcador social da diferença.

Das seis diretrizes do plano anterior e das cinco deste plano, duas consideram os marcadores sociais da diferença e uma outra diretriz aponta

sobre a necessidade de considerar as diversidades, tema que se relaciona com o conceito de marcadores. Quanto aos objetivos, dos 13, 6 consideram os marcadores sociais da diferença. Os marcadores citados no Plano anterior foram: “étnicorracial, gênero, social e econômico” (Paraíba, 2021) e os citados no atual são “etnia, raça, gênero, sexualidade, sociais, **econômicos e culturais**” (Paraíba, 2025, grifo dos autores).

No Plano atual é possível constatar uma ampliação de marcadores, o que parece aumentar o escopo de valorização das diversidades: desmembra-se raça e etnia, acrescenta-se sexualidade e troca-se o termo credo por religião. O tema da religiosidade, especialmente em relação às religiões não hegemônicas, comparece em alguns momentos no texto, sinalizando também um marcador social da diferença a ser valorizado, embora não esteja contemplado junto aos demais.

Na maneira como o texto opera com o termo marcador, parece haver uma fragilidade conceitual no uso do termo, haja vista que não é adequado dizer marcador econômico, mas sim classe; como também não é adequado dizer marcador cultural.

Os marcadores sociais considerados neste último Plano são: raça, etnia, gênero, sexualidade e religião, sendo os dois últimos omitidos no Plano anterior. Apenas no final do documento, ao tratar da formação de profissionais que atuam na EP, o marcador referente às deficiências é apresentado no plano atual. É a única vez que ele aparece. Vale destacar a importância disso, pois segundo o Relipen (SISDEPEN, 2025), na população prisional da Paraíba, 251 pessoas, todas do sexo masculino, são Pessoas com Deficiência (PCD). O plano anterior não menciona marcador referente às deficiências.

O Plano atualiza segue enfatizando a necessidade de se considerar os marcadores e o respeito às diversidades e isso é fundamental. Paralelo a isso é preciso pautar o compromisso de assumir uma educação, sobretudo antirracista, tendo em vista que o racismo estrutura o encarceramento em massa nesse país (Borges, 2019). Em se levando em conta tais marcado-

res, essa educação precisa ser além antirracista (Cavalleiro, 2001; Carine, 2023), não sexista (Louro, 1998; Carvalho, 2003), não homofóbica.

No Plano anterior, a palavra **formação** aparece 58 vezes e, na maioria das vezes, se refere à formação docente e de outros profissionais que atuam na EP, especificamente no que diz respeito à formação continuada para considerar a diversidade (Oliveira e Lira, 2024, p.8).

No Plano atual, a palavra **formação** aparece 75 vezes e, na maioria das vezes, também se refere à formação profissional e prioritariamente docente. No entanto, diferentemente do Plano anterior, o atual amplia o escopo de formação profissional.

Nos dois Planos não encontramos o tema da formação docente contemplado nas diretrizes, que são os princípios que estabelecem e garantem as futuras ações. A temática da formação só aparece nos objetivos e entendemos que ele devia ser pautado desde as diretrizes.

No tocante à formação docente, além de contemplar a formação continuada para a diversidade e para o sistema operacional vigente (SIAGE), estabelece-se orientações para a consolidação do Fórum Estadual de Formação dos profissionais da EJA no contexto prisional.

Diferentemente do plano anterior, este plano abre a possibilidade de formação das pessoas privadas de liberdade para a monitoria e orientação nas atividades educacionais, isto aliado a ideia de fortalecimento da educação não escolar identificada no Plano nos faz suspeitar sobre uma educação menos comprometida com valorização da figura docente neste processo, embora reconheçamos que a formação de monitoria seja algo que possa oferecer não só uma formação diferenciada às pessoas presas, como o levante da autoestima das mesmas.

Por fim, destacamos ainda a formação docente para o ENCEJA e o ENEM, o levantamento de temas para formação entre os docentes; a formação para o fortalecimento e divulgação do Plano e a criação de um espaço de partilha de experiências sobre práticas exitosas em Educação em Prisões por áreas de conhecimento. Neste sentido é possível ver um avanço sobre a perspectiva de formação docente, sobretudo evidenciando

a partilha de práticas exitosas e uma política de levantamento de temas entre os docentes para a formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atualização do Plano Estadual para Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional da Paraíba - 2025 a 2028, em relação aos marcadores sociais da diferença, apresenta ampliação da quantidade de marcadores evidenciados no Plano anterior, a saber: religião e sexualidade. No entanto parece haver uma fragilidade conceitual na maneira como se opera esse conceito. Em relação à formação, o Plano atual, assim como o anterior, parece priorizar a formação docente para os temas referentes às diversidades, mas só isso não é suficiente sem explicitar como essas ações formativas acontecerão.

Evidenciar os marcadores sociais da diferença para fomento do respeito às diversidades da população prisional é conceber a formação docente e dos demais profissionais envolvidos na educação em prisões, a partir de paradigmas antirracistas, não sexistas e não homofóbicos que colaborem com uma educação, que só se faz emancipatória, quando comprometida com a justiça curricular.

O Plano reúne palavras e intenções, mas em meio ao desmonte da educação por esse sistema desumanizador, palavras não bastam quando o que está em jogo é o direito humano à educação e a ressocialização do educando. Entre o dito e o executado há distâncias que precisam ser superadas. Quando essas lacunas não são evidenciadas e problematizadas corre-se o risco, como diz Santomé (2013) - já aqui referenciado - dos documentos serem “Cavalo de Troia”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 2, p. 85-97, 2011. Disponível em: <https://>

www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38
Acesso em 15/10/24.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

BIRGE, S. Théorisations Féministes de l'intersectionnalité. **Diogène**. n° 225, janvier-mars 2009. Disponível em <<http://www.cairn.info/revue-diogene-2009-1.htm>>. Acesso em: 11/05/2017.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BRANDÃO, Juliana; LAGRECA, Amanda. O delito de ser negro - atravessamentos do racismo estrutural no sistema prisional brasileiro. In.: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf> Acesso em: 06/10/2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.626**, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 nov. 2011. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm Acesso em 06/10/25.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal. **Resolução nº 03, de 11 de março**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais. Brasília, 2009.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Josiane Pantoja. Políticas Educacionais: A Constituição do Plano Estadual de Educação para o Sistema Prisional. **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, v. 15, n. 3, p. 284-296, 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2025. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/c3605778-37b-3-4ad6-8239-94e4cb236444>. Acesso em: 20 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HIRANO, Luis F. K. Marcadores sociais das diferenças: rastreando a construção de um conceito em relação à abordagem interseccional e associação de categorias In:; ACUÑA, M. ; MACHADO, B.F. (orgs.). **Marcadores Sociais das**

Diferenças: fluxos, trânsitos e intersecções. Goiânia: Editora Imprensa Universitária (UFG), 2019

IMBERNÓN, Francisco. **Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar**. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2017.

IRELAND, Timothy. Educação em prisões no Brasil: direitos, contradições e desafios. **Em Aberto, Brasília**, v. 24, n. 86, p. 19- 39, 2011.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Escola na ou da prisão? **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 25-42, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000100025&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10/09/2025.

LIMA JUNIOR, Eduardo Brandão et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021. Disponível em <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356> Acesso em 01/10/2025

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 1.ed. São Paulo: Vozes, 1997.

MAEYER, Marc de. A educação na prisão não é uma mera atividade. *Educ. Real.*, Porto Alegre , v. 38, n. 01, p. 33-49, mar. 2013 .

Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432013000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 out. 2025.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. In: NÓVOA, António. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Andreia Fernandes; LIRA, André Augusto Diniz. Formação docente na educação em prisões: uma análise do plano estadual de educação para pessoas privadas de liberdade e egressas do sistema prisional (2021-2024). In: CASTRO, Paula Almeida de; TEIXEIRA, Mônica de Carvalho. **Formação de professores**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. p. 1034-1049. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/edicao/detalhes/conedu---formacao-de-professores-vol3>. Acesso em: 25 out. 2025.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação e realidade**, v. 38, n. 01, p. 51-69, 2013. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-31432013000100005&script=sci_abstract Acesso em 10/10/25

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional 2021-2024**. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/politicas-nacionais-penitenciarias/politica-nacional-de-educacao-prisional/pb.pdf> Acesso em 05/10/2025

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação para as Pessoas Privadas de Liberdade e Egressas do Sistema Prisional 2025-2028**. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação, 2025. Disponível em: paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-administracao-penitenciaria/arquivos/plano-estadual-de-educacao-para-pessoas-privadas-de-liberdade-2025-2028.pdf Acesso em 05/10/2025

PONCE, Branca Jurema; LEITE, Carlinda. Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 794-803, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Penso Editora, 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, jul., 2009.

SISDEPEN. SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES PENAIS. 14º ciclo -período de janeiro a junho de 2023. Relatório de informações penais. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relipen/relipen-1-semester-de-2023.pdf>.

SISDEPEN. SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÕES PENAIS. 18º ciclo -período de janeiro a junho de 2025. Relatório de informações penais. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/senappen/pt-br/servicos/sisdepen/relatorios/relatorios-de-informacoes-penitenciaras/relatorio-1o-semester-de-2025.pdf>

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.006

A MÚSICA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS NA EJA

Alípio Hortins Dias Júnior¹Ivanalda Dantas da Nóbrega²

RESUMO

A música se constitui uma ferramenta didática e metodológica importante para o fortalecimento dos conhecimentos construídos na aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos (EJA), visto que possui variedades e possibilidades de usos, as quais permitem que os alunos se conectem com suas realidades e experiências de vida cotidianas humanas, independentemente de faixa etária, condição social ou lugar de moradia. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrenta desafios específicos relacionados à diversidade etária, às trajetórias educacionais interrompidas e, às dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Nesse contexto, metodologias diversificadas tornam-se essenciais para estimular o interesse e favorecer a construção do conhecimento. Por ser uma linguagem acessível, a música pode apresentar forte conexão com a vivência dos alunos, emerge como uma linguagem didática aglutinadora de experiências de vida desses alunos. O presente estudo se baseia em um estudo descritivo das experiências vivenciadas pelos alunos da E.E.E.F.M São Sebastião, localizada no município de Campina Grande-PB, os quais,

- 1 Professor de Geografia da E.E.E.F.M São Sebastião, localizada no município de Campina Grande-PB. Mestrando do PROFGEU/UFCG. E-mail: alipiojornalista@yahoo.com.br.
- 2 Professora do Magistério Superior, Associada I, Unidade Acadêmica de Geografia, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande. Doutora em Geografia. Atua no PROGEO/UFCG e, no PPGDH/UFPB. E-mail: ivanalda.dantas@professor.ufcg.edu.br.

nas aulas de Geografia, tiveram contato com a música ‘Paraíba Joia Rara’, do cantor e compositor paraibano, Ton Oliveira, música esta que aborda categorias e conceitos geográficos como Lugar, Paisagem e Regionalização. Podemos concluir que o uso de letras de músicas, no ensino de Geografia, na EJA, promove a criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, de estímulo à curiosidade, ao passo em que sensibiliza os alunos à compreensão de conceitos geográficos essenciais em sua formação intelectual e, no desenvolvimento de competências e habilidades, preconizadas nos documentos oficiais da educação brasileira.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Ensino de Geografia, Música, Paraíba Jóia Rara.

Introdução

A música, enquanto manifestação cultural e artística, ocupa um lugar privilegiado na experiência humana, sendo capaz de comunicar ideias, despertar emoções e estabelecer conexões simbólicas, de maneira singular. Já a Geografia, como ciência que estuda as interações entre sociedade e espaço, abrange desde a análise das paisagens naturais até a compreensão das complexas dinâmicas sociais, culturais, econômicas e políticas que se expressam nos diversos territórios. A articulação entre esses dois campos do conhecimento, música e Geografia, apresenta um potencial ainda pouco explorado no contexto educacional, especialmente, no ensino de Geografia, pois a linguagem musical pode ampliar a forma como os estudantes percebem e interpretam o espaço geográfico.

Entretanto, observa-se que, apesar do reconhecimento da importância das linguagens artísticas no processo educativo, sua integração efetiva ao ensino de Geografia permanece limitada, muitas vezes, restrita à atividades pontuais e desvinculadas de uma proposta pedagógica sistematizada. Essa lacuna evidencia a necessidade de investigar abordagens diferenciadas que favoreçam a construção de uma aprendizagem mais efetiva, por meio de recursos expressivos como a música, que já faz parte do cotidiano do educando.

O ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos apresenta desafios, que vão além da simples transmissão de conteúdos, pois envolve a valorização das experiências de vida e dos saberes dos estudantes. Segundo Callai (2013, p. 45), “o ensino de Geografia deve contribuir para que o aluno compreenda o espaço vivido, relacionando-o com as dinâmicas globais, mas partindo de sua realidade concreta”.

Na Educação de Jovens e Adultos, ensinar Geografia exige sensibilidade para compreender as trajetórias de vida e os saberes prévios dos estudantes. Em turmas heterogêneas, compostas por pessoas com diferentes idades, histórias e motivações para estudar, é necessário desen-

volver metodologias que estabeleçam pontes entre o conteúdo escolar e a vivência cotidiana.

A música, por sua natureza estética, cultural e afetiva, emerge como recurso capaz de favorecer esse diálogo. Canções que retratam aspectos geográficos e culturais possibilitam a abordagem de conteúdos curriculares de forma contextualizada, despertando interesse e fortalecendo vínculos com o espaço vivido pelos sujeitos da EJA.

Na EJA, essa perspectiva torna-se ainda mais relevante, visto que os alunos possuem trajetórias diversas e, muitas vezes, afastadas do ambiente escolar. Para Kaercher (2004), é fundamental que o ensino nessa modalidade seja significativo, motivador e conectado à vida cotidiana, permitindo que o estudante se reconheça no processo de aprendizagem.

A música, como manifestação cultural, desempenha um papel central na construção de identidades e na preservação de memórias coletivas. Segundo Penna (2008, p.17), “a música é uma forma de conhecimento e de expressão que possibilita compreender e interpretar o mundo, articulando o emocional e o racional”. Desse modo, no contexto educacional, a música pode funcionar como um recurso didático interdisciplinar, capaz de aproximar o conteúdo escolar das referências culturais dos estudantes tomando como ponto de partida a leitura de mundo desses sujeitos.

Para pensar o ensino de Geografia, metodologias, recursos e linguagens são indispensáveis. Canções que retratam elementos físicos, sociais e culturais podem servir de ponto de partida para debates sobre território, paisagem, regionalização e identidade, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente e contextualizado. Portanto, a utilização de recursos que dialoguem com a cultura local e com as vivências dos educandos, como a música, torna-se uma estratégia pedagógica potente para despertar o interesse e promover a participação ativa nas aulas.

A utilização de recursos didáticos diversificados no processo de ensino-aprendizagem tem sido um dos pilares das discussões contemporâneas sobre metodologias ativas e práticas pedagógicas significativas, sobretudo no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste cenário,

a música desponta como uma linguagem expressiva, rica em simbolismos e conteúdos culturais, que dialoga com o cotidiano dos educandos e pode ser mobilizada como instrumento pedagógico no ensino de Geografia. A potencialidade da música, especialmente por meio da análise de letras, permite não apenas a aproximação entre o conhecimento escolar e a vivência dos sujeitos, mas também favorece a compreensão crítica de fenômenos espaciais, sociais e ambientais.

A escolha pela utilização da música como recurso didático no ensino de Geografia, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), justifica-se pela necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade cultural dos educandos e favoreçam a construção de saberes a partir de experiências concretas. A EJA, por sua natureza inclusiva e voltada para sujeitos com percursos educacionais interrompidos, demanda metodologias que valorizem os conhecimentos prévios e as linguagens culturais desses estudantes.

Nesse sentido, a música popular se apresenta como ferramenta eficaz por sua capacidade de comunicar vivências, representar territorialidades e estimular a escuta crítica e sensível. A canção “Paraíba Joia Rara”, ao destacar atributos físicos, que se configuram como identitários do estado da Paraíba, oferece um ponto de partida privilegiado para abordar conteúdos geográficos de maneira contextualizada.

Assim, este artigo tem como objetivo principal investigar as potencialidades pedagógicas do uso de letras de músicas no ensino de Geografia na EJA, tendo como foco a análise da canção antemencionada. Especificamente, busca-se compreender como a música pode favorecer a aprendizagem de conceitos como paisagem, lugar e regionalização, além de contribuir para a valorização do espaço vivido pelos alunos e o fortalecimento de uma educação crítica e significativa.

A canção “Paraíba, Joia Rara” oferece um rico repertório de referências físicas, históricas e culturais sobre o estado da Paraíba, tornando-se um ponto de partida para discussões sobre conceitos como lugar, paisagem e território. Compreender a geografia por meio da música amplia a

dimensão do ensino, aproximando-o das vivências dos educandos e estimulando a construção de um pensamento crítico e reflexivo.

A EJA, enquanto modalidade de ensino, enfrenta desafios relacionados à permanência e ao engajamento dos estudantes. É fundamental que as práticas pedagógicas sejam significativas e estejam alinhadas ao contexto sociocultural dos educandos, o que deve estar previamente planejado.

Para essa finalidade, foi aplicada uma sequência didática que teve como objetivo utilizar a música como recurso didático-pedagógico no ensino de Geografia, promovendo a construção do conhecimento por meio de linguagens acessíveis e culturalmente significativas para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ciclo IV. A atividade tem como eixo central a análise da canção “Paraíba, Joia Rara”, interpretada pelo cantor e compositor paraibano, Tom Oliveira, cuja letra valoriza elementos da identidade paraibana, permite uma articulação com diversos conceitos geográficos relevantes, a exemplo de identidade, região, lugar, paisagem, dentre outros.

Essa proposta é relevante por possibilitar um ensino de Geografia que não se limita à memorização de conceitos, mas promove a interpretação crítica da realidade, reconhecendo a importância da identidade cultural e do pertencimento territorial. Assim, além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, também fortalece dimensões socioemocionais e culturais do processo educativo. Nesse sentido, o uso da música, visa contribuir para uma aprendizagem significativa, conforme delineado por Ausubel (2003), ao partir de conteúdos próximos da realidade vivida pelos alunos.

Para a compreensão do sentido da música aqui considerada para a aprendizagem na EJA, produzimos sequências didáticas que envolveram os elementos: sensibilização e escuta ativa, leitura e análise da letra da música e, produção e socialização de saberes.

Caminhos Metodológicos

Este artigo baseia-se em um estudo descritivo, desenvolvido a partir de uma prática pedagógica realizada no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no componente curricular de Geografia, em turma do Ciclo IV (equivalente ao 8º/9º anos) da EJA, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (E.E.E.F.M) São Sebastião, da Rede Pública Estadual, localizada na cidade de Campina Grande, no Estado da Paraíba.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 83), “a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis”, sendo o relato de experiência uma forma legítima de evidenciar práticas pedagógicas e seus desdobramentos no cotidiano educacional.

As reflexões aqui dispostas se dão a partir das ações vivenciadas no espaço escolar, a fim de compartilhar estratégias que possam contribuir com outras práticas educativas e, com o debate acerca das metodologias e de suas diversificações no ensino de Geografia. Relatar essa experiência configura-se como uma forma relevante de produção acadêmica, especialmente no campo das pesquisas em educação, ao possibilitar a sistematização reflexiva de práticas vivenciadas no cotidiano profissional docente em Geografia.

Trata-se de uma metodologia que permite tornar visíveis as observações, estratégias e os resultados oriundos de intervenções realizadas em contextos reais. Como destacam Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 65), esse o relato de experiência “é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção”.

O relato de experiência docente, enquanto modalidade metodológica, tem como propósito apresentar, refletir e analisar ações vivenciadas no espaço escolar, a fim de compartilhar estratégias que possam contribuir

com outras práticas educativas e com o debate acerca das metodologias no ensino, especialmente refletidas a partir de sequências didáticas.

As sequências didáticas constituem-se em instrumentos pedagógicos estruturados, a partir de um conjunto de atividades previamente organizadas e interligadas, que se desenvolvem em torno de uma temática central. Sua finalidade principal é favorecer a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades específicas por parte dos estudantes. Nesse sentido, Zabala (1998, p. 18) define a sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

O autor (ib. id.) afirma que a aplicação de uma sequência didática deve contemplar quatro fases essenciais: a comunicação da proposta ao grupo, o estudo individual do conteúdo, a retomada ou repetição do que foi trabalhado e, por fim, a avaliação conduzida pelo professor. Ao destacar tais etapas, Zabala (1998) evidencia que o propósito central da sequência didática vai além da simples organização de atividades. Trata-se de uma estratégia metodológica que busca potencializar o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento em uma dinâmica que integra orientação docente e autonomia discente.

A elaboração de uma sequência didática planejada possibilita a obtenção de resultados consistentes, conferindo maior fidedignidade às análises realizadas. Esse processo permite delinear um perfil mais próximo da realidade investigada, o que contribui para que os dados alcançados expressem, de maneira mais clara e confiável, os objetivos propostos.

Nesse contexto, a sequência didática deve ser compreendida não apenas como uma organização linear de atividades, mas como um processo intencional que orienta a prática pedagógica. Ao articular objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação, ela possibilita ao professor criar condições mais favoráveis para a aprendizagem significativa. Além disso, a sequência didática favorece a sistematização do trabalho

docente, permitindo que o planejamento se converta em um recurso dinâmico, capaz de se alinhar e atender às necessidades dos estudantes e, ao contexto em que estão inseridos.

A escolha desse tema se deu, tanto pela relevância do tema acerca da região e regionalização, quanto pela possibilidade de aplicar estratégias didáticas que dialoguem com o universo sociocultural dos educandos. A canção “Paraíba Jóia Rara” foi selecionada por conter elementos descritivos da paisagem, da identidade regional e das características físicas e humanas do território Paraibano, permitindo a articulação com conteúdos curriculares de Geografia, como território, paisagem, lugar e regionalização.

A sequência didática está organizada em cinco momentos pedagógicos principais (Sensibilização, Leitura geográfica da letra da música, Aprofundamento conceitual, Produção textual pelos alunos e avaliação formativa), que por sua vez, foi segmentada em três etapas complementares:

1. **Sensibilização e escuta ativa:** Inicialmente, propõe-se a escuta da música “Paraíba, Jóia Rara” em sala de aula, seguida de uma roda de conversa informal. Neste momento, os estudantes são convidados a compartilhar suas impressões sobre a canção, explorando as memórias, sentimentos e experiências evocadas. Esta etapa visa valorizar o repertório sociocultural dos educandos, incentivando o protagonismo e a oralidade.
2. **Leitura e análise da letra:** Em seguida, realiza-se a leitura coletiva e interpretativa da letra da música, destacando os trechos que mencionam aspectos físicos e humanos do território paraibano, como o clima, a vegetação, o relevo, as atividades econômicas, as manifestações culturais e os sentimentos de pertencimento. A partir disso, o professor sistematizou os conceitos geográficos trabalhados, como espaço geográfico, paisagem, lugar, território e identidade regional, incentivando os alunos a relacioná-los com a realidade local.

3. Produção e socialização de saberes: Como etapa final, os alunos foram convidados a elaborar produções textuais ou visuais (cartazes, mapas mentais ou poemas) que expressem a compreensão dos conteúdos abordados, relacionando-os à sua vivência e identidade territorial. A culminância envolveu a apresentação dos trabalhos em sala, o que fortaleceu o vínculo entre os sujeitos em seu espaço de vivência escolar, promovendo a valorização da cultura local e o desenvolvimento da consciência espacial crítica.

Esta proposta pedagógica, dividida em três momentos dispõe: no primeiro momento, da escuta atenta e a leitura coletiva da letra da música, promovendo um diálogo inicial sobre as imagens e sentimentos evocados pela canção. Em seguida, os alunos foram convidados a identificar e discutir os elementos geográficos presentes na letra da música, como paisagens naturais, aspectos culturais e referenciais espaciais. No terceiro momento, os estudantes produziram registros escritos e visuais relacionando o conteúdo da música com suas vivências e percepções sobre o lugar onde vivem. Durante toda a atividade proposta, houve a condução por parte do docente nas discussões e observações sobre a participação dos alunos, bem como foram utilizados instrumentos de registro como fotografias e produção textual, a fim de analisar a apropriação dos conceitos e a interação dos sujeitos com o conteúdo proposto.

Reflexões Acerca da Aprendizagem a partir da Música “Paraíba, Joia Rara”

O vínculo entre música e educação historicamente, está contida nas estratégias de aprendizagem. Por envolver dimensões cognitivas, sensoriais e afetivas, a música atua como um recurso capaz de despertar a atenção, estimular a criatividade e favorecer diferentes formas de pensar e aprender. No ambiente escolar, seu uso pode tornar o processo de aprendizagem mais envolvente, aproximando os conteúdos da realidade

dos estudantes e ajudando-os a construir significados, a partir de experiências sensíveis e interativas.

No ensino de Geografia, a inserção de elementos artísticos, como a música, abre possibilidades que vão além da simples apresentação de conteúdos. Nesse sentido, letras de músicas que retratam paisagens, territórios ou identidades culturais, assim como a própria sonoridade que remete a diferentes lugares, podem contribuir para ampliar a percepção do mundo e estabelecer conexões mais significativas com o conteúdo estudado.

Essa abordagem dialoga com os princípios da Educação Geográfica crítica, que entende o ensino como prática voltada à formação cidadã. Nessa perspectiva, os recursos pedagógicos devem provocar reflexões, estimular a leitura crítica do espaço e promover a compreensão das relações que estruturam a vida em sociedade. A música, portanto, pode assumir um papel relevante ao articular conhecimento científico e experiências culturais, fortalecendo o vínculo entre a Geografia Escolar e o cotidiano dos estudantes.

A intervenção pedagógica aplicada e desenvolvida na turma do Ciclo IV, dos Anos Finais do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Figura 01), a partir da utilização da música Paraíba, Joia Rara, de Tom Oliveira, demonstrou resultados significativos no processo de ensino-aprendizagem de conceitos geográficos.

Figura 01 – Atividade de exibição da canção “Paraíba, Joia Rara”.



Fonte: Dias Júnior (08/04/2025).



Os alunos foram convidados a escutar e analisar a letra da música que aborda elementos como o Litoral Paraibano, a produção agrícola do Sertão, manifestações culturais regionais e aspectos da hospitalidade do povo Nordestino. A análise permitiu a articulação de diversos conteúdos geográficos, entre eles: regionalização, paisagem, localização relativa e absoluta, economia local e identidade cultural.

Ao exaltar as belezas naturais, culturais e econômicas do Estado da Paraíba, a canção se constituiu como linguagem e recurso didático potente para promover a valorização dos conceitos geográficos de Paisagem, Lugar, Território e Regionalização, contribuindo para a construção de uma identidade geográfica crítica entre os estudantes da EJA.

A atividade proposta revelou que os estudantes se sentiram representados na canção e demonstraram entusiasmo em compartilhar seus conhecimentos empíricos sobre os lugares citados na letra da música. Esse aspecto reforça a ideia de que a música pode funcionar como um mediador entre o saber cotidiano e o conhecimento científico, conforme defendido por Freire (1996), ao afirmar que a prática pedagógica significativa é aquela que considera os saberes dos educandos como ponto de partida para o ensino.

Ao compreender o sentido da música enfatizada possibilitou-se a leitura crítica do espaço Paraibano, indo além da exaltação às origens dos educandos. A mediação docente foi essencial para problematizar aspectos sociais e econômicos que estão subjacentes à paisagem descrita. Por exemplo, ao citar o “Sertão forte e valente”, discutiu-se as contradições entre a resiliência do povo Sertanejo e as desigualdades sociais que ainda marcam a região Semiárida. Essa abordagem está em consonância com a proposta de Callai (2000), que defende um ensino de Geografia comprometido com a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação social.

Os resultados da ação tiveram como possibilidade a análise geográfica da letra da música “Paraíba, Joia Rara”, momento em que se relacionou

trechos da canção com conceitos geográficos trabalhados na Turma da EJA, a partir da abordagem pedagógica sugerida.

Quadro 01 – Elementos da Análise Geográfica da Letra da Música “Paraíba, Jóia Rara”.

Trechos da Música	Conceitos Geográficos Relacionados	Abordagem Pedagógica Sugerida
“Meu sertão é forte e valente / Terra de um povo guerreiro”	Identidade regional; Sertão Nordestino; Cultura e resistência	Debate sobre os contrastes do Semiárido: clima, economia e as estratégias de convivência com a seca
“Do Litoral ao Sertão / É uma joia rara, um colar de emoção”	Regionalização; Paisagem; Contrastes espaciais	Atividade com mapas: identificar as regiões naturais do Estado da Paraíba e suas principais características
“Cabedelo, João Pessoa / Campina, Patos, Cajazeiras”	Localização geográfica; Urbanização	Localizar as cidades citadas no mapa e discutir suas funções econômicas e sociais
“O forró é tradição / É cultura, é identidade”	Cultura popular; Patrimônio imaterial; Geografia cultural	Produção de um mural sobre manifestações culturais do Estado da Paraíba e seus significados geográficos
“Verdes mares e coqueiros / Sol ardente e belezas naturais”	Paisagem natural; Turismo; Clima Tropical	Analisar o uso econômico do Litoral Paraibano e discutir impactos ambientais do turismo

Fonte: Dias Júnior, 2025.

A partir dos elementos identificados no Quadro 01 percebe-se a interatividade dos educandos com a letra da música, na medida em que demonstram a apropriação de conhecimentos acerca do espaço regional abordado, os conceitos e categorias geográficos, as estratégias metodológicas adotadas e a correlação entre o espaço Paraibano e a Geografia.

Na aplicação de sequência didática para a aprendizagem no ensino de Geografia a partir da música “Paraíba, Joia Rara”, foram realizadas as seguintes etapas:

Etapa 1 – Sensibilização

- Exibição da música “Paraíba, Joia Rara” com letra projetada e escuta ativa.
- Roda de conversa inicial sobre o que a música representa para os alunos.
- Questionamento: “Que Paraíba a música mostra? É essa a Paraíba que vivemos?”

Etapa 2 – Leitura geográfica da letra da música

- Análise de estrofes em grupos, relacionando-as com temas geográficos.
- Produção coletiva de um mapa da Paraíba com as cidades e paisagens citadas.

Etapa 3 – Aprofundamento conceitual

- Aula expositiva dialogada sobre os conceitos de paisagem, regionalização, identidade cultural e contrastes regionais.
- Exibição de imagens e vídeos curtos sobre o litoral, o agreste e o sertão paraibano.

Etapa 4 – Produção textual pelos alunos

- Elaboração de um pequeno texto, desenho ou cartaz sobre “A minha Paraíba”.
- Compartilhamento das produções em sala e socialização das vivências territoriais.

Etapa 5 – Avaliação formativa

- Autoavaliação dos estudantes sobre sua participação.
- Registro do professor com base em critérios como envolvimento, compreensão dos conceitos e criatividade.

Os registros da prática pedagógica indicaram um aumento da participação e do envolvimento dos estudantes, especialmente no momento em que foram convidados a produzir textos descritivos e relatos orais sobre suas localidades de origem e suas vivências. A atividade desenvolvida com a música contribuiu para o fortalecimento da autoestima dos educandos, frequentemente invisibilizados nas narrativas escolares tradicionais, ao reconhecer a riqueza de seu território como objeto de estudo e valorização.

Frequentemente excluídos das narrativas hegemônicas da educação formal, esses sujeitos puderam se ver representados em um objeto de estudo – a música – que valoriza sua terra, sua cultura e seu modo de vida. A valorização do saber local e da diversidade cultural, como afirma Silva (2020), é fundamental para a promoção de uma educação emancipadora e inclusiva. Muitos estudantes verbalizaram que “nunca tinham estudado a Paraíba desse jeito”, demonstrando que a escola pode e deve ser um espaço de reaproximação com a própria história e o próprio território.

Entretanto, também se identificaram alguns desafios. O principal deles foi garantir que a análise da letra não se restringisse a uma leitura descritiva ou sentimental da realidade. Foi necessário o planejamento de mediações pedagógicas intencionais para estimular a leitura crítica do espaço. Isso envolveu o uso de mapas temáticos, imagens de satélite, dados do IBGE e outros recursos que complementassem a dimensão afetiva da música com a dimensão analítica da Geografia Escolar. Essa articulação, como defende Cavalcanti (2008), é fundamental para que o ensino de Geografia cumpra seu papel formativo e cidadão.

Em síntese, os resultados apontam que o uso da música como recurso didático contribuiu para a contextualização do conteúdo geográfico, o fortalecimento do protagonismo discente, o desenvolvimento de competências críticas e interpretativas e, a construção de vínculos identitários e afetivos com o espaço local (Quadro 02).

Quadro 02 – Síntese dos Resultados e Contribuições da Sequência Didática com a Música “Paraíba, Joia Rara” na EJA.

Aspecto	Descrição	Impacto pedagógico
Aproximação do conteúdo à realidade vivida	A música possibilitou conectar o conhecimento científico aos saberes prévios e à cultura dos estudantes.	Estímulo à identificação e ao engajamento dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa.
Sensibilização afetiva e intelectual	A escuta e análise da letra despertaram sentimentos, memórias e reflexões críticas sobre o território Paraibano.	Fortalecimento do sentimento de pertencimento, autoestima e pensamento crítico dos educandos.
Análise integrada da paisagem e território	Identificação dos elementos naturais, culturais e socioeconômicos presentes na canção, com destaque para as diferenças regionais (Litoral e Sertão).	Desenvolvimento de uma compreensão ampla e reflexiva do espaço geográfico local.
Produção textual e visual	Produções elaboradas pelos alunos (textos, desenhos, mapas mentais) expressaram suas interpretações e percepções territoriais.	Incentivo à expressão pessoal e coletiva, fortalecendo o protagonismo discente e a valorização cultural.
Mediação pedagógica intencional	Uso de mapas, imagens e dados complementares para ampliar a análise da música e relacionar com conteúdos geográficos escolares.	Ampliação das competências cognitivas e o diálogo entre afetividade e análise crítica.
Inclusão e valorização cultural	A música serviu como um recurso que reconhece a pluralidade cultural e os saberes dos estudantes da EJA, promovendo a inclusão educativa.	Contribuição para a construção de uma educação mais inclusiva, respeitosa e culturalmente significativa.

Aspecto	Descrição	Impacto pedagógico
Formação de sujeitos críticos	A prática favoreceu o desenvolvimento de consciência sobre as condições socioespaciais e a identidade regional, estimulando a cidadania ativa.	Fortalecimento do papel da Geografia como ferramenta de emancipação e transformação social.

Fonte: Elaborado por Dias Júnior (2025).

Esses resultados validam a proposta de uma Geografia Escolar comprometida com os sujeitos da EJA, capaz de integrar cultura, ciência e experiência, e de contribuir para a formação de sujeitos conscientes de seu lugar no mundo. A experiência contou com a utilização de múltiplos recursos e linguagens no ensino de Geografia, o que favoreceu o conhecimento e a aproximação com os conteúdos correlacionados diretamente ao espaço vivido dos sujeitos da EJA.

Considerações Finais

A intervenção pedagógica desenvolvida a partir do uso da música “Paraíba, Joia Rara” no ensino de Geografia para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) revelou-se uma estratégia significativa para aproximar os conteúdos escolares da realidade vivenciada pelos educandos. A sequência didática elaborada proporcionou um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo, no qual os saberes prévios, as experiências pessoais e a cultura local foram valorizados como elementos centrais do processo educativo.

Os resultados indicaram que a música funcionou como um poderoso elo entre o conhecimento científico e a vivência cotidiana dos alunos, possibilitando que estes se identificassem com os temas trabalhados e se engajassem de forma mais efetiva nas atividades. A escuta atenta e a análise coletiva da letra da canção permitiram que os estudantes expressassem suas impressões, sentimentos e memórias associadas ao território

paraibano, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a autoestima, aspectos fundamentais para a continuidade e o sucesso escolar na EJA.

A abordagem adotada, que combinou momentos de sensibilização afetiva com a leitura crítica e a produção de conteúdos, estimulou a construção de um pensamento geográfico integrado e reflexivo. Ao identificar elementos da paisagem, do território e da cultura local presentes na música, os estudantes foram convidados a compreender as contradições e particularidades do espaço paraibano, como as diferenças entre o Litoral e o Sertão, as manifestações culturais tradicionais e os desafios socioeconômicos enfrentados pela região. Esse diálogo entre o emocional e o racional permitiu superar uma visão superficial e meramente descritiva, promovendo um olhar mais crítico e consciente sobre o ambiente em que vivem.

Outro ponto relevante da sequência didática foi a produção textual e visual dos educandos, a qual expressou suas percepções e interpretações, a partir de suas vivências territoriais. Esse exercício de expressão do sentido e do vivido, não apenas consolidou os conceitos geográficos trabalhados, como também incentivou a valorização das narrativas pessoais e coletivas, ampliando a participação e o protagonismo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

A mediação pedagógica realizada pelo professor foi crucial para articular as dimensões afetivas e analíticas do conteúdo, garantindo que a música fosse utilizada como ferramenta para desenvolver competências cognitivas, sociais e culturais. O uso de recursos complementares, como mapas, imagens e dados estatísticos, contribuiu para a construção de uma compreensão mais ampla e aprofundada do espaço geográfico, fortalecendo a interdisciplinaridade e o caráter contextualizado do ensino.

Esses resultados corroboram a importância de metodologias que respeitem a diversidade cultural e os saberes dos educandos da EJA, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e significativa. A atividade de aprendizagem desenvolvida demonstra que a música, além de veículo de expressão cultural, pode ser uma poderosa

aliada na formação de sujeitos críticos, conscientes de sua identidade e capazes de interpretar e transformar a realidade social e espacial em que estão inseridos.

Por fim, esta experiência reafirma o potencial transformador da educação quando esta valoriza as múltiplas linguagens e trajetórias dos estudantes da EJA. Nesse contexto, a Geografia não se limita à transmissão de conteúdos, mas se torna um instrumento de emancipação e fortalecimento da cidadania, capaz de promover o reconhecimento e a valorização do espaço vivido, assim como o respeito à diversidade e à cultura local.

Assim, a utilização da música “Paraíba, Joia Rara” no ensino de Geografia, com estudantes da EJA, a despeito de outros públicos da escola, representa uma contribuição importante para práticas pedagógicas inovadoras que buscam integrar ciência, cultura e experiência, favorecendo uma aprendizagem verdadeiramente significativa e humanizada.

Referências

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

CALLAI, Helena Copetti. **O ensino de Geografia e a construção da cidadania**. In: CASTELLAR, Sonia; PASSINI, Elza Yahya. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. São Paulo: Contexto, 2000. p. 89-103.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2008.

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

KAERCHER, Nestor André. **Geografia: ensino e vivência**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MUSSI, Ricardo, F. de F; FLORES, Fábio, F. & ALMEIDA, Claudio, B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, 2021. v. 17, n. 48, p. 60-77, out / dez.

PENNA, Maura. **Educação musical: para além dos conteúdos**. São Paulo: Moderna, 2008.

SILVA, Joselina da. **Educação de Jovens e Adultos e saberes culturais: entre práticas pedagógicas e resistências**. Revista Práxis Educacional, v. 16, n. 41, 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.007

O ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DO ENSINO DE GEOGRAFIA E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL (2014-2024)

Júlio César Alexandre de Lima¹Ivanalda Dantas da Nóbrega²Josefa Ilza Lopes da Silva³

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo sistematizar dados acerca de aspectos ligados à distribuição e caracterização de produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação que tenham foco nas temáticas inerentes ao ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio de um levantamento do tipo Estado do Conhecimento (Morosini, Santos e Bittencourt, 2014). A base de dados que serviu como instrumento para a realização desse trabalho de pesquisa foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), agregando, atualmente, 919.025 documentos, sendo 669.932 disser-

- 1 Mestre em Ensino de Geografia pelo Curso de Mestrado em Rede Nacional em Geografia (PROFGEO), da Universidade Federal Grande - UFCG, Professor de Geografia, E-mail: julio.alexandre@estudante.ufcg.edu.br;
- 2 Professora Adjunta III do Curso de Licenciatura em Geografia, do Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora do PROF GEO, Mestrado Profissional em Geografia da UFCG. Professora Credenciada do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica Subprojeto Geografia (UFCG). E-mail: ivanalda.dantas@professor.ufcg.edu.br;
- 3 Graduada pelo Curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Federal - UFCG, E-mail: josefa.ilza@estudante.ufcg.edu.br.

tações e 249.093 teses, distribuídas entre 147 instituições (BDTD, 2024). A escolha pela BDTD se justifica por sua abrangência e capacidade de oferecer uma visão integrada sobre a produção científica nacional, incluindo pesquisas sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desta forma, , utilizamos os descritores: EJA, Ensino de Geografia, Docência; tendo como recorte temporal o período entre os anos de 2014 a 2024. Além disso, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1979), seguindo suas três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Foram identificados, no total, 14 trabalhos vinculados ao período e aos descritores selecionados para a busca. Dentre esses, oito trabalhos são Dissertações de Mestrado e seis correspondem a Teses de Doutorado.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Ensino de Geografia, Docência, Estado do Conhecimento.

ABSTRACT

This study aims to systematize data on aspects related to the distribution and characterization of academic productions from Graduate Programs that focus on themes inherent to the teaching of Geography in Youth and Adult Education (EJA), through a State of Knowledge survey (Morosini, Santos, and Bittencourt, 2014). The database that served as an instrument for this research work was the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), maintained by the Brazilian Institute of Information in Science and Technology (Ibict). It currently aggregates 919,025 documents, including 669,932 dissertations and 249,093 theses, distributed among 147 institutions (BDTD, 2024). The choice of BDTD is justified by its comprehensiveness and ability to offer an integrated view of national scientific production, including research on Youth and Adult Education (EJA). Thus, we used the descriptors: EJA, Geography Teaching, Teaching; with the time frame being the period between 2014 and 2024. In addition, we used Bardin's (1979) content analysis, following its three stages: pre-analysis, exploration of the material and treatment of the results obtained and interpretation. A total of 14 works related to the period and

descriptors selected for the search were identified. Of these, eight are Master's Dissertations and six are Doctoral Theses.

Keywords: Youth and Adult Education, Geography Teaching, Teaching, State of Knowledge.

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada nesse trabalho visa cooperar com a discussão acerca do ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo dos espaços dedicados à EJA justifica-se como instrumento fundamental para que possamos compreender os caminhos e desafios presentes no processo de construção dessa modalidade de ensino, considerando suas particularidades e os seus sujeitos.

O objetivo principal desse trabalho é analisar as produções de Teses e Dissertações que abordam a temática do ensino de Geografia na EJA. O trabalho relaciona-se à pesquisa de Mestrado, apresentada no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede (PROFGEO), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), intitulada “Espaços de Atuação Docente e o Ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Municipal de Santa Cruz do Capibaribe – PE” (Lima, 2025).

A pesquisa resultante neste trabalho foi realizada mediante abordagem qualitativa, a partir da construção do conhecimento acerca do tema de pesquisa proposto. A escolha pela Pesquisa Qualitativa se apoia em Lima e Moreira (2015, p.31) as quais afirmam que “a pesquisa qualitativa, ao buscar a compreensão detalhada dos significados e características situacionais do problema ou objeto investigado, permite o aprofundamento e complexificação do fenômeno investigado”.

A pesquisa busca identificar produções acadêmicas que abordem temáticas acerca do ensino de Geografia na EJA, mais especificamente, em Programas de Pós-Graduação, portanto, realizamos o levantamento do “Estado da Arte ou Estado do Conhecimento”, que conforme indicam Morosini, Santos e Bittencourt (2014, p. 102) como sendo “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Nessa perspectiva, Santos e Morosini (2021) apontam que o Estado do Conhecimento é uma metodologia de natureza bibliográfica, amplamente utilizada para posicionar pesquisadores e outros interessados em relação ao panorama de estudos que exploram certos temas. As autoras (ibidem) destacam que, nos últimos anos, tornou-se evidente a aplicação dessa abordagem em vários campos da pesquisa em educação, estendendo-se além da produção de teses e dissertações.

A base de dados que serviu como instrumento para a realização desse trabalho de pesquisa foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), agregando, atualmente, 919.025 documentos, sendo 669.932 dissertações e 249.093 teses, distribuídas entre 147 instituições (BDTD, 2024). Embora existam outros portais relevantes, como o Portal SciELO, Redalyc, Portal Capes e Domínio Público.

A escolha pela BDTD se justifica por sua abrangência e capacidade de oferecer uma visão integrada sobre a produção científica nacional, incluindo pesquisas acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), plataforma a qual permite identificar como o fenômeno das pesquisas sobre EJA se distribui regionalmente. no Brasil, conforme será detalhado na Figura 2, que apresenta um mapa de localização das pesquisas analisadas.

Diante desse contexto, a BDTD, enquanto plataforma de buscas, apresenta-se como importante instrumento de democratização do acesso à produção acadêmica brasileira, onde pesquisadores e estudantes conseguem contato com trabalhos defendidos nos mais diversos Programas de Pós-Graduação do Brasil.

Desta forma, procedemos a uma pesquisa dos trabalhos que abordam os assuntos inerentes ao tema da presente pesquisa. Para isso, considerando os descritores: EJA, Ensino de Geografia, Docência; tendo como recorte temporal o período entre os anos de 2014 a 2024. Além disso, utilizamos a Análise de Conteúdo (Bardin, 1979), seguindo suas três etapas:

pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação das informações de pesquisa.

O trabalho está estruturado em quatro seções, além da introdução e das considerações, que correspondem à primeira e à última seção, respectivamente. Na segunda seção, intitulada “Reflexões Acerca da Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, busca fazer uma breve apresentação da trajetória da EJA no Brasil, desde ações iniciais até sua consolidação como política pública destaca o papel do Estado, da sociedade e da academia na estruturação da EJA como direito social.

2. REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

No Brasil, a educação de adultos nasce junto da educação de crianças. De acordo com Miranda e Pereira (2018, p. 179 e 180) “Por meio do ensino destinado às crianças, os Jesuítas também buscavam atingir os pais”. A partir da década de 1930, o ensino direcionado aos adultos é sistematizado, encabeçado pela consolidação de um sistema brasileiro de educação. Já na década de 1940, a União estabelece normas para o campo da educação destinada aos adultos. Uma das principais marcas dessa normatização é a atribuição de responsabilidades aos estados e municípios (Miranda e Pereira, 2018).

Por meio de provocações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), surge na segunda metade da década de 1940 a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA, colocada em prática pelo Governo Federal; alardeado como a salvação em termos de combate ao analfabetismo. O Programa ganha fortes características de viés político, supostamente utilizado como ferramenta para aumentar a quantidade de pessoas com a condição e o direito de voto, portanto de se tornarem eleitores, considerando o contexto de que, até então, as pessoas maiores de idade, analfabetas eram impedidas de votar em períodos eleitorais. A campanha atingiu bons resultados, mas

não conseguiu chegar de forma satisfatória na zona rural. A CEAA foi extinta, no ano de 1963 (Miranda e Pereira, 2018).

Outra iniciativa ligada à Educação de Adultos foi a implementação pelo Regime Militar, em 1967, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o qual trazia a alfabetização em uma perspectiva que “se restringia a um exercício de aprender a desenhar o nome”, conforme afirmam Miranda e Pereira (2018, p.181), momento em que se utilizou da estratégia de selecionar profissionais sem experiência com o ensino direcionado para a EJA, comprometendo a qualidade do ensino e contribuindo, fortemente, para o fracasso do MOBRAL.

Miranda e Pereira (2018) ressaltam que no Brasil, no cenário Pós-Regime Militar, acontecem significativas mudanças no campo da Educação de Adultos, entre elas, vale destacar: o fim do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), e a implementação de atividades da Fundação EDUCAR, que atuava como órgão de acompanhamento das atividades de alfabetização, desenvolvidas pelos estados e municípios, com recursos direcionados pelo Governo Federal. A Fundação foi extinta em 1990, momento da chegada de Fernando Collor de Mello ao poder, na Presidência da República. Naquele momento, o Governo Federal não criou outro órgão para gerenciar as demandas que eram absorvidas pela Fundação.

A história contemporânea da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto política educacional pública, é fortemente marcada pela atenção que a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a LDB, de 1996 (Brasil, 1996). Essas normativas legais despontam como meandros que servem como percurso para a sistematização dos instrumentos legais norteadores dessa modalidade de ensino. Nessa perspectiva, Jardimino e Araújo (2014, p. 136) indicam que “pela LDB, o País enfim reconheceu essa modalidade de educação, assumindo como responsabilidade do Estado prover todos os meios para a sua promoção”.

Em relação à atenção concebida à EJA, pela LDB (Brasil, 1996), Streck e Santos (2011, p. 21) afirmam:

A formalização da Educação de Jovens e Adultos em modalidade de educação, garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), representou uma conquista social, pois indicava a superação de uma história concebida a partir de programas pontuais e fragmentados.

A despeito desse reconhecimento trazido pela LDB e, a partir das condições estabelecidas pelos demais instrumentos normativos vigentes, desde a Constituição de 1988, ganha corpo a construção de uma reflexão mais profunda sobre a EJA, considerando sua diversidade, buscando o reconhecimento das atividades de promoção da EJA como políticas de estado, não apenas de Governo.

Esses instrumentos normativos estão fundamentados a partir da entrada em vigor de deliberações, pareceres, resoluções, portarias e demais documentos oficiais, elaborados no âmbito da União, dos Estados e dos Municípios, que tratam da organização e do processo de ensino na EJA.

A Resolução nº. 01/2021 - CNE/CEB (Brasil, 2021); o Parecer nº 11/2000 - CNE/CEB (Brasil, 2000), o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), além da legislação aqui já citada, são alguns exemplos dos referenciais legais que formam o arcabouço jurídico da EJA, em âmbito nacional, o qual ampara e reafirma o direito dos jovens, adultos e idosos, os quais, foram impedidos ou limitados ao direito à educação em idade certa, ou com queira, ao longo da vida, considerando o período inicial, desde à infância, com acesso, permanência e sucesso (Saviani, 1985, 2000, 2007).

A partir da resignificação do campo da EJA, inicia-se uma ruptura com as concepções da EJA como instrumento de voluntarismo, alvo de ações emergenciais e conjunturais. Sendo assim, o Estado começa a assumir a sua responsabilidade, mesmo que de forma tímida, ocorrendo a inclusão da EJA nos sistemas de tomada de decisão, financiamento e estruturação da Educação Básica. A sociedade, diante do cenário de milhares de jovens e adultos sem acesso ao direito à Educação Básica,

começa a ter uma concepção da EJA de forma mais profissional, abandonando o assistencialismo.

Diversos setores da sociedade civil direcionam esforços para a formulação de propostas para a EJA. Arroyo (2005, p. 20), chama a atenção para as contribuições de “ONG’s, igrejas e cultos afro-brasileiros, sindicatos e movimentos sociais”. O surgimento de cursos, no âmbito universitário, direcionados para a modalidade da EJA, os avanços na produção teórica e de materiais específicos para a EJA, demonstram os direcionamentos para uma maior abordagem dessa modalidade de ensino no campo acadêmico (Arroyo, 2005).

Os novos rumos da EJA não serão efetivados sem a luta das partes envolvidas, pois na atualidade, com o advento da Educação em Tempo Integral está se observando o fechamento das turmas de EJA, no País, conforme se observa em escolas da cidade de João Pessoa e Campina Grande, no Estado da Paraíba, o que se configura como a diminuição do Estado para com os direitos humanos em relação à EJA.

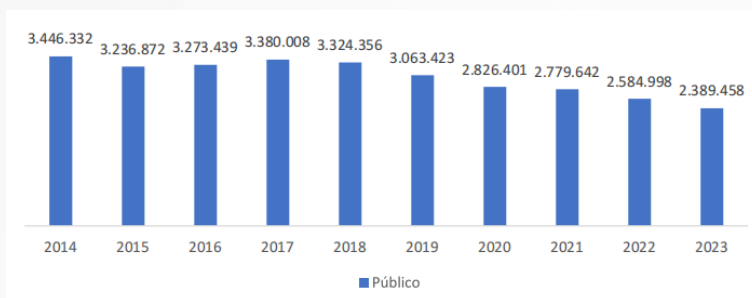
Estado, Sociedade e Academia configuram-se como elementos indissociáveis na busca por reconhecimento e valorização dos aspectos peculiares da EJA, enquanto modalidade de ensino. Ao referenciar os caminhos a serem percorridos na busca por fazer da EJA uma realidade no sistema escolar, Arroyo (2005, p. 22) destaca:

Exige-se, pois, uma intencionalidade política, acadêmica, profissional, e pedagógica no sentido de colocar-nos na agenda escolar e docente, de pesquisa, de formação e de formulação de políticas, a necessidade de pensar, idealizar e arquitetar a construção dessa especificidade da EJA no conjunto das políticas públicas e na peculiaridade das políticas educacionais, construir a educação de jovens-adultos como um campo de responsabilidade pública.

Deste modo, entendemos que no sistema escolar, a consolidação da EJA deve ocorrer por meio da interação entre os diversos setores envolvidos na busca por consolidar e realizar melhorias nessa modalidade de ensino, com vistas à atenção ao público real de jovens, adultos e idosos

que estão sem acesso à escola ou, que não conseguem permanecer nesta. O Gráfico, a seguir, demonstra o quantitativo de matrículas na modalidade da EJA, no período de 2014 a 2023.

Gráfico 1- Matrícula Educação de Jovens e Adultos - EJA - Rede Pública - Brasil - 2014 - 2023.



Fonte: Inepdata, 2025. In.: Lima (2025, p. 30).

Atualmente, conforme indica o Gráfico 1, no Brasil, a EJA enfrenta um cenário de declínio contínuo nas matrículas. Com um total de, aproximadamente, 2,3 milhões de estudantes em 2023, há uma redução significativa em comparação aos 3,4 milhões, registrados em 2014. Destaca-se uma queda mais acentuada entre 2018 e 2019, quando as matrículas passaram de cerca de 3,3 milhões para 3 milhões. Essa queda persistente sugere desafios na consolidação da modalidade no sistema escolar, demandando maior esforço para a ampliação e manutenção de políticas públicas eficazes voltadas para a inclusão educacional de jovens e adultos que não concluíram a Educação Básica, em idade regular.

A discussão sobre a formação de professores de Geografia no Brasil e, as reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são elementos fundamentais para compreender os desafios e perspectivas da educação no País. A intersecção entre essas temáticas evidencia a necessidade de uma formação docente que esteja alinhada com as realidades dos sujeitos da EJA, reconhecendo as diversidades presentes nesse segmento e as desigualdades estruturais que perpassam a educação brasileira.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível compreender como a política da EJA vem sendo tratada, no âmbito dos estudos acadêmicos, especialmente no que tange ao ensino de Geografia. A Geografia,

enquanto campo do conhecimento que investiga a relação entre sociedade e espaço assume um papel relevante na compreensão da espacialização da EJA no Brasil.

Sendo assim, o item seguinte busca analisar a produção acadêmica sobre o ensino de Geografia e a EJA no Brasil no período de 2014 a 2024, destacando as principais tendências de pesquisa, as lacunas existentes e as contribuições dos estudos acadêmicos para a compreensão e o aprimoramento das políticas educacionais voltadas a esse público.

3. PRODUÇÃO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL (2014-2024)

Nesta seção, temos como objetivo sistematizar dados sobre aspectos de distribuição e caracterização de produções acadêmicas dos Programas de Pós-Graduação que tenham foco nas temáticas inerentes a este estudo, e para tal realizei um levantamento do tipo “Estado da Arte ou Estado do Conhecimento” (Morosini, Santos e Bittencourt (2014, p. 102).

A partir da pesquisa realizada junto à BDTD (2024), foram identificados, no total, 14 trabalhos vinculados ao período e aos descritores selecionados para a busca. Dentre esses, oito trabalhos são Dissertações de Mestrado e seis correspondem a Teses de Doutorado.

Quadro 1 - Dissertações e Teses identificadas na BDTD a partir dos descritores: EJA, Ensino de Geografia, Docência (2014 - 2024).

Nº	Título	Palavras-chave	Tipo de documento/ IES	Ano	Autor/a
1	A cartografia escolar na educação de jovens e adultos: uma experiência com a prática docente em geografia	EJA; Ensino de Geografia; Cartografia.	Dissertação / UFG	2014	Rezende, Caroline Geraldini Ferreira

Nº	Título	Palavras-chave	Tipo de documento/ IES	Ano	Autor/a
2	A educação ambiental nos livros didáticos de Geografia e Ciências do ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos em Ituiutaba/MG	Educação ambiental; Educação de Jovens e Adultos; Livro didático.	Dissertação / UFU	2021	Medeiros, Alexandre Barra
3	A educação geográfica na educação de pessoas jovens e adultas – EJA/Erechim/RS	Educação de pessoas jovens e adultas – EJA. Educação geográfica. Trabalho.	Dissertação / UFFS	2021	Moterle, Juciela
4	A Geografia como prática da liberdade na Educação de Jovens e Adultos	Geografia. Educação de Jovens e Adultos. Concepções freireanas.	Dissertação / UFU	2022	Andrade, Letícia de Paula e Silva
5	Formação continuada de professores de geografia no contexto da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) Goiânia: contribuições para a materialização curricular	EAJA/EJA. Formação Continuada. Materialização do Currículo. Geografia.	Tese / UFG	2024	Silva, Marcos Pedro da
6	Geografia comunitária e educação de jovens e adultos : os educadores flâneurs sem terra do Assentamento Paulo César Vinha – Conceição da Barra/ES	Geografia Comunitária – Educação de Jovens e Adultos – Educação do Campo – Experiências Geográficas das Práxis – Formação Comunitária.	Tese / UFES	2015	Santos, Júlio de Souza
7	Geografia da educação de jovens e adultos desempregados: trabalho abstrato e humanização	trabalho-educação; EJA; trabalho abstrato; alienação; abstração espacial.	Tese / UFPB	2023	Souto, Jackson Vital
8	Geografias da educação de jovens e adultos: um estudo em Escolas Públicas de Canguçu/RS	Geografia Escolar. Política Educacional. Educação de Jovens e Adultos.	Dissertação / UFPel	2016	Dal Molin, Adriana
9	Narrativas (auto)biográficas e conhecimentos geográficos: histórias de vida de alunos da educação de jovens e adultos	Histórias de vida; Conhecimentos geográficos; Estudantes da educação de jovens e adultos.	Dissertação / UFPB	2020	Silva, Maurílio Farias da

Nº	Título	Palavras-chave	Tipo de documento/ IES	Ano	Autor/a
10	Nucleação escolar e reorganização espacial da educação de jovens e adultos em Mamanguape/PB e Cuité de Mamanguape/PB: um estudo no campo da geografia da educação	EJA; nucleação escolar; Geografia da Educação.	Tese / UFPB	2023	Quintão, Altemar de Figueirêdo Bustorff
11	O ensino de Geografia e do urbano na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: as possibilidades e uma formação cidadã para a conquista do direito à cidade	Educação pública. Geografia Escolar. Cidadania.	Tese / USP	2016	Malavski, Paula Dag-none
12	O letramento digital na educação de jovens e adultos: resignificando as práticas pedagógicas na construção de conceitos geográficos resignificando as práticas pedagógicas na construção de conceitos geográficos	Letramento Digital. Educação de Jovens e Adultos. Práticas Pedagógicas. Conceitos Geográficos.	Dissertação / UNILASAL LE	2022	Boit, Érica Cecília Noronha da
13	Por uma geografia viva e a educação de jovens e adultos e m foco: caminhos, experiência e narrativas de um professor em formação	Experiência; Educação de Jovens e Adultos; Formação de professores; Geografia; Lugar.	Dissertação / UNESP	2023	Nascimento, Joaquim Péricles Mazzon do
14	Ritos geográficos docentes: ser e tornar-se professor(a) de Geografia na Educação de Jovens e Adultos - EJA	cultura escolar; ensino de Geografia; formação de professores de Geografia; Educação de Jovens e Adultos; ritos geográficos docentes.	Tese / UNESP	2022	Maia, Humberto Cordeiro Araujo

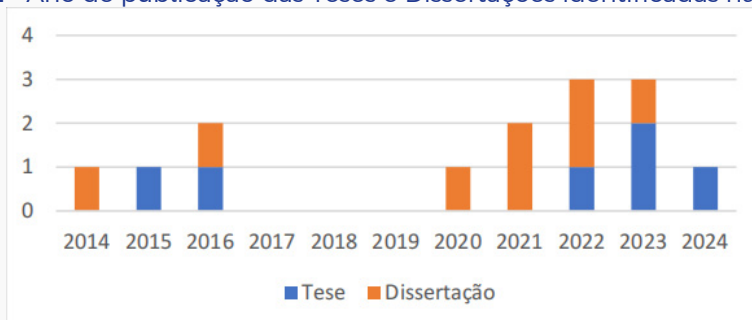
Fonte: Lima (2025, p. 33-34).

Entre os trabalhos identificados, há uma predominância dos vinculados a Programas de Pós-Graduação em Geografia, totalizando nove trabalhos, dos quais, um trabalho é, especificamente, focado em Geografia Humana. Os demais trabalhos estão distribuídos entre quatro Programas de Pós-Graduação em Educação, sendo um desses Programas, Profissional em Educação.

O cenário descrito sugere que, embora a Geografia seja a área predominante entre os Programas de Pós-Graduação, aos quais os trabalhos estão vinculados, há um reconhecimento significativo da interconexão entre Educação e Geografia, evidenciado pela presença de Programas de Educação. Essa interseção pode favorecer abordagens interdisciplinares e enriquecer o campo de estudo.

Quando analisamos os dados sobre os anos de publicação dos trabalhos, conforme ilustrado no Gráfico 2, notamos uma baixa produção acadêmica entre 2014 e 2016, com apenas quatro textos publicados, revelando um período de pouca atenção ou interesse pela temática nos programas analisados.

Gráfico 2 - Ano de publicação das Teses e Dissertações identificadas na pesquisa.



Fonte: Lima (2025, p. 34).

A situação se torna ainda mais preocupante nos três anos seguintes, de 2017 a 2019, quando não foi identificado nenhum trabalho relacionado aos descritores utilizados na pesquisa, o que indica estagnação nas investigações sobre o tema, especificamente se considerar apenas a fonte de pesquisa utilizada.

Contudo, a partir de 2020, o cenário começa a mudar de forma significativa. Mesmo com apenas um trabalho registrado no período, sua presença marca o início de um novo ciclo de interesse pela temática, trazendo as temáticas pesquisadas de volta para as discussões no ambiente acadêmico. Nos anos seguintes, essa retomada de produções acadêmicas ganha força, evidenciando uma curva de crescimento contínuo.

Em 2022 e 2023, por exemplo, foram defendidos três trabalhos em cada ano. Tal crescimento enaltece maior valorização da temática, abrindo novas possibilidades para futuros estudos. A análise da distribuição espacial das instituições onde ocorreram as defesas dos trabalhos selecionados, conforme demonstrado Figura 1, revela uma concentração predominante na região Sudeste, que possui cinco instituições localizadas nos estados de São Paulo - SP, Minas Gerais - MG e Espírito Santo - ES. Em seguida, a região Sul ocupa a segunda posição em número de instituições, com três unidades, todas situadas no Rio Grande do Sul - RS.

As demais instituições distribuem-se nas regiões Centro-Oeste e Nordeste, com uma unidade representativa em cada uma dessas regiões, localizadas, respectivamente, nos Estados de Goiás - GO e Paraíba - PB. Não consta defesa de nenhum dos trabalhos analisados advindos da região Norte do País.

Figura 1- Mapa de localização das instituições de defesa dos trabalhos.



Fonte: Lima (2025, p. 35).

Em relação ao quantitativo de trabalhos defendidos a partir de estudos por Instituição de Ensino Superior (IES), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) se destaca como a instituição com o maior número de trabalhos, totalizando três defesas. Em seguida, estão a Universidade Estadual Paulista (UNESP), a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade

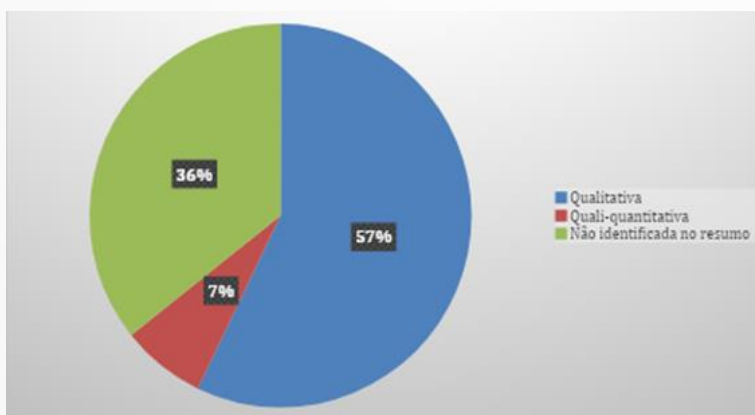


Federal de Uberlândia (UFU), cada uma destas universidades, com duas defesas de trabalhos. Por fim, com apenas uma defesa de trabalho, temos a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Universidade La Salle (UNILASALLE) e a Universidade de São Paulo (USP).

Com base no recorte anteriormente apresentado, não foram encontradas na BDTD pesquisas sobre as temáticas dos descritores utilizados, defendidas em IES da região Norte do País, o que revela lacuna acerca dos estudos dessas temáticas da EJA nesta região, levando a uma desigualdade na atenção aos estudos e as pesquisas acerca da EJA, enquanto modalidade de ensino.

Identificamos os tipos de abordagens metodológicas das pesquisas e as temáticas presentes nos objetivos dos trabalhos selecionados, o que foi detectado mediante a leitura sistemática dos resumos das publicações.

Gráfico 3 - Tipos de abordagens de pesquisa presentes nos trabalhos investigados na BDTD.



Fonte: BDTD (2024) ⁴. In.: Lima (2025, p. 36).

Como resultados, constatamos que a abordagem qualitativa predomina entre os estudos analisados, sendo identificada em oito trabalhos (Rezende, 2014; Moterle, 2021; Silva, 2024; Dal, 2016; Silva, 2020; Boit, 2022; Nascimento, 2023; Maia, 2022). A abordagem quali-quantitativa,

⁴ Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 12 de dezembro de 2024.

por sua vez, está presente em apenas uma pesquisa (Quintão, 2023). Em cinco trabalhos (Medeiros, 2021; Andrade, 2022; Santos, 2015; Souto, 2023; Malavski, 2016) nos resumos os tipos de abordagens não foram especificados.

Em relação aos pressupostos teóricos-metodológicos que orientam as pesquisas, constatou-se que a Análise de Conteúdo (AC) é a metodologia mais utilizada, presente nos trabalhos de Moterle (2021), Medeiros (2021), Andrade (2022) e Malavski (2016). Em seguida, destaca-se a Observação Participante, mencionada por Santos (2015) e Dal (2016). Nas demais pesquisas, foram identificados os seguintes pressupostos teóricos-metodológicos: pesquisa participante (Rezende, 2014); pesquisa-ação (Boit, 2022); pesquisa (auto)biográfica e pesquisa-formação (Maia, 2022); abordagem biográfico-narrativa (Silva, 2020); materialismo histórico-dialético (Silva, 2024); e Estado da Arte (Silva, 2024).

No que se refere às temáticas que perpassam as pesquisas selecionadas, sistematizamo-las em três grupos: 1. Formação docente em Geografia (Silva, 2024; Santos, 2015; Nascimento, 2023; Maia, 2022); 2. Aspectos educacionais e práticas docentes (Boit, 2022; Malavski, 2016;

Rezende, 2014; Silva, 2020); 3. Educação e contextos sociais (Medeiros, 2021; Dal, 2016; Andrade, 2022; Mortele, 2021; Quintão, 2023; Souto, 2023).

Portanto, esta configuração evidencia uma preocupação com a qualificação dos professores, a implementação de estratégias pedagógicas e a conexão da educação com as realidades sociais dos estudantes. No contexto da EJA, essas temáticas mostram a necessidade de uma abordagem inclusiva e significativa para o ensino de Geografia, valorizando tanto a formação dos docentes quanto a adaptação das práticas às experiências diversas do público da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada constatamos avanços significativos, mas também se revelou a existência de lacunas na consolidação da temática do ensino de Geografia na EJA, como campo de pesquisa. O levantamento realizado permitiu identificar um número, ainda reduzido de trabalhos dedicados ao ensino de Geografia na EJA.

A pesquisa evidencia sua importância como instrumento colaborativo para a elaboração de políticas educacionais que estimulem o interesse acadêmico por esse assunto, uma vez que o ensino de Geografia pode contribuir, de forma relevante para a compreensão crítica da realidade vivida pelos sujeitos da EJA.

No contexto da distribuição espacial das pesquisas encontradas por meio do Estado da Arte, acerca do ensino de Geografia na EJA, é importante observar a concentração nas regiões Sudeste e Sul do País, bem como a ausência de estudos provenientes da região Norte. Esse cenário demonstra a necessidade de ampliação das pesquisas sobre o ensino de Geografia na EJA em todas as regiões brasileiras, de modo que tal esforço é fundamental para garantir uma produção científica mais representativa e comprometida com as especificidades locais.

Por fim, é imprescindível que universidades, Programas de Pós-Graduação e órgãos dediquem esforços para a ampliação de estudos que contribuam para o processo de ensino de Geografia na EJA promovendo práticas pedagógicas emancipadoras e, a valorização dos sujeitos, jovens e adultos, como protagonistas de seus processos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Leticia de Paula et al. **A Geografia como prática da liberdade na Educação de Jovens e Adultos**. Orientadora: Profa. Dra. Marlene Teresinha de Muno Colesanti. 2022. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BDTD. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações**. Mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 12 de dezembro de 2024.

BOIT, Érica Cecília Noronha da. **O letramento digital na educação de jovens e adultos**: ressignificando as práticas pedagógicas na construção de conceitos geográficos. Orientadora: Profª. Drª. Luciana Backes. 2022. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) - Universidade La Salle, Canoas, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm > Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: L9394 (planalto.gov.br). Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01/2021**. Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

DAL MOLIN, Adriana. **Geografias da educação de jovens e adultos: um estudo em Escolas Públicas de Canguçu/RS**. 2016. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas.

JARDILINO, José Rubens Lima; DE ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. **Educação de Jovens e Adultos sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo, Cortez Editora, 2015.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, v. 33, 2021.

LIMA, Júlio César Alexandre de. **Espaços de Atuação Docente e o Ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Municipal de Santa Cruz Do Capibaribe - PE**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede (PROFGEO), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Humanidades, Campina Grande, Paraíba. 2025.

LIMA, Maria do Socorro Bezerra; MOREIRA, Érika Vanessa. **A pesquisa qualitativa em geografia. Caderno Prudentino de Geografia**. V. 2, n. 37, p. 27-55, 2015.

MAIA, Humberto Cordeiro Araújo. **Ritos Geográficos Docentes: Ser e Tornar-se Professor(a) de Geografia na Educação de Jovens e Adultos - EJA**. 2022. F.167. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas – IGCE, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2022.

MALAVSKI, Paula Dagnone. **O ensino de Geografia e do urbano na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil: as possibilidades e uma formação cidadã para a conquista do direito à cidade**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MEDEIROS, Alexandre Barra et al. **A educação ambiental nos livros didáticos de Geografia e Ciências do ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos em Ituiutaba/MG**. Orientadora: Maria Beatriz Junqueira Bernardes. 2021. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Ituiutaba, 2021.

MIRANDA, Joseval dos Reis; PEREIRA, Maria Susley. Desenvolvimento histórico e marcos legais da educação de jovens e adultos no Brasil. In: GARCIA, R. M.; DA SILVA, M. P. **EJA, diversidade e inclusão: reflexões impertinentes**. João Pessoa: Editora UFPB, 2018, p. 179-193.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação por escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

MOTERLE, Juciela. **A educação geográfica na educação de pessoas jovens e adultas-EJA**. Orientador: coorientador: Adriana Regina Sanceverino. 2021. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação) - Erechim, 2021.

NASCIMENTO, Joaquim Péricles Mazzon do. **Por uma geografia viva e a educação de jovens e adultos em foco: caminhos, experiência e narrativas de um professor em formação**. Orientadora: Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo. 2023. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2023.

QUINTÃO, Altemar de Figueirêdo Bustorff. **Nucleação escolar e reorganização espacial da educação de jovens e adultos em Mamanguape/PB e Cuité de Mamanguape/PB: um estudo no campo da geografia da educação**. Orientadora: Maria Adailza Martins de Albuquerque. Tese (Programa de Pós-Graduação em Geografia) - João Pessoa, 2023.

REZENDE, Caroline Geraldini Ferreira. **A cartografia escolar na educação de jovens e adultos: uma experiência com a prática docente em geografia**. Orientadora: Professora Dra. Míriam Aparecida Bueno. Dissertação (Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SANTOS, Júlio. **GEOGRAFIA Comunitária e Educação de Jovens e Adultos: os educadores Flâneurs Sem Terra do Assentamento Paulo César Vinha - Conceição da Barra/es**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 8ª ed. Campinas SP: Autores associados, 1985.

_____ **Pedagogia histórico - crítica primeiras aproximações.** 9ª ed. Campinas SP: Autores associados, 2000.

_____ **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas SP: Autores associados, 2007. (Coleção memória).

SILVA, Marcos Pedro da. **Formação continuada de professores de geografia no contexto da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) Goiânia:** contribuições para a materialização curricular. Orientadora: Profa. Dra. Miriam Aparecida Bueno. 2024. Tese (Programa de Pós-Graduação em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024.

SILVA, Maurilio Farias. **Narrativas (auto) biográficas e conhecimentos geográficos:** histórias de vida de alunos da educação de jovens e adultos. Orientador: Antônio Carlos Pinheiro. 2020. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SOUTO, Jackson Vital. **Geografia da educação de jovens e adultos desempregados:** trabalho abstrato e humanização. Orientador: Prof. Dr. Carlos Augusto de Amorim Cardoso. 2023. Tese (Programa de Pós-Graduação em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

STRECK, Danilo; SANTOS, Karine. Educação de jovens e adultos: diálogos com a pedagogia social e educação popular. **EccoS Revista Científica.** N° 25, p. 19-37, 2011.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.008

UM OLHAR ANÁLITICO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Clodovil Mascarenhas Mendes¹
Maricleide Pereira de Lima Mendes²

RESUMO

Este artigo visa analisar os documentos oficiais que versam sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e estes revelam acerca do acesso e permanência na educação desses sujeitos que não concluíram as etapas da Educação Básica em tempo regular. A metodologia usada foi a pesquisa documental, sendo um estudo de abordagem qualitativa, que buscou suporte teórico nos estudos de Di Pierro (2000; 2001), Freire (1987; 1993), Soares, Giovanetti e Gomes (2011) e outros estudiosos que defendem a educação enquanto instrumento para promoção de oportunidades para aqueles que, por motivos alheios à sua vontade, ficaram sem ir para a escola, independente de idade ou classe social, sendo um meio através do qual os sujeitos da EJA reescreverem sua própria história. No intuito de qualificar o trabalho, analisamos os seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Curricular Referencial Municipal (DCRM) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada. A análise nos mostrou que mesmo tendo políticas que assegurem a materialização do direito

-
- 1 Mestrando do Curso de Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, clodmasc@yahoo.com.br;
 - 2 Doutora pelo Curso de Ensino, Filosofia, e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia - UFBA, maricleide.mendes@ufrb.edu.br;

à EJA, estas se encontram distantes do ideal. A partir da nossa pesquisa concluímos que, os estudos sobre a EJA ainda podem ser ampliados e que as políticas atuais implantadas para a modalidade não são suficientes para assegurar a permanência do educando no espaço escolar.

Palavras-chave: EJA, Legislação Educacional, Percurso Histórico.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na sua vertente existencial, a reintegração ao mundo educativo de jovens e adultos que não concluíram os estudos no tempo regular. A EJA é o passaporte educativo para o ensino como modalidade que, por agregar estudantes fora da escolaridade regular, detém interfaces políticas e sociais específicas, é marcada por iniciativas da sociedade civil, programas governamentais e Organizações Não Governamentais (ONGs). O crescimento dos sujeitos da modalidade da EJA na vida escolar traz uma série de mudanças no âmbito social, econômico, político e educacional, visto que a grande maioria dos matriculados têm histórias de escolarização diversas e vão desde o abandono por motivos de trabalho e gravidez até a repetência escolar.

De acordo com Soares, Giovanetti e Gomes (2011), os educandos da EJA são sujeitos sociais que enfrentam percalços da vida em sociedade, sufrágios que, muitas vezes, despontam em ausência de oportunidades de viver as etapas escolares com o devido suporte familiar, ainda podem vivenciar questões sociais que fragilizam ou neutralizam as oportunidades de vivências profícuas no tempo educativo regular. Vale ressaltar que, a educação oferecida para esses jovens e adultos tem se constituído como uma ferramenta importante no processo de emancipação social e de conscientização.

Esta pesquisa se debruçou a partir dos seguintes questionamentos: como os documentos oficiais brasileiros tratam a EJA e suas especificidades e o olhar analítico sobre os documentos oficiais que tratam a EJA, dispõem suas especificidades e, de que maneira apresentam a inserção e manutenção dos educandos neste processo educacional? Considerando a relevância da temática para o campo educacional, o objetivo geral deste trabalho foi analisar como os documentos oficiais brasileiros, que tratam da Educação de Jovens e Adultos, explicitam o direito ao acesso e permanência na educação para estes sujeitos.

O percurso metodológico foi de uma pesquisa documental e qualitativa, tendo como campo de estudo os documentos oficiais brasileiros norteadores da EJA. Por compreender que a educação é um ato político, mediante a concepção freireana, destacamos a presença por meios legais na Constituição Federal, de 1988, da integração de direitos educativos voltados para a EJA e, em virtude disso, a Lei N.º 9.394/96 apresenta a demanda direcionada para integrar a todos o acesso à educação. A EJA passou a ser uma modalidade da Educação Básica, por isso nos propomos a refletir sobre os documentos norteadores dessa modalidade de ensino, sobre os desafios e possibilidades de execução.

Após as ponderações apresentadas nesta Introdução, apresentamos, na sequência, o referencial teórico da pesquisa; a metodologia, onde apresentamos a abordagem, a modalidades de pesquisa, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a organização dos dados em estudo e trazemos a descrição e análise dos dados com base no referencial teórico. Por fim, as considerações finais, onde retomamos o objetivo geral e o pressuposto de pesquisa, bem como a sua relação com o processo da pesquisa para o fechamento do texto.

METODOLOGIA

Neste estudo, utilizamos a pesquisa qualitativa e documental. Na abordagem qualitativa, o pesquisador compreende os fenômenos estudados não dando ênfase à quantificação, direcionando o estudo na busca de respostas para entender, descrever e interpretar os fatos (PROETTI, 2017). As informações ou dados coletados podem ser obtidos e analisados de várias maneiras dependendo do objetivo que se deseja alcançar.

A pesquisa documental é aquela na qual os dados obtidos são provenientes de documentos com o propósito de obter informações neles contidos. De acordo com Gil (2002, p. 45), “a pesquisa documental se vale de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Essa estratégia de investigação permitiu identificar os principais documentos oficiais educacionais no Brasil.

Por se tratar de documentos oficiais, buscamos os arquivos nos endereços eletrônicos oficiais dos Governos do Brasil e da Bahia via internet. Já os documentos referentes ao município, tivemos acesso à versão impressa e on-line do Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar a ser observada e, pela Secretaria de Educação do município de Serra Preta, a versão final do Documento Curricular Referencial Municipal (DCRM). Em seguida, a análise exploratória investigativa da realidade que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema.

Para obter os dados, fizemos um breve mergulho nos documentos oficiais brasileiros, em diferentes contextos políticos, sobre a Educação de Jovens e Adultos, nos documentos oficiais, sendo que as análises das informações coletadas foram feitas por meio de uma abordagem interpretativa. No Quadro 1, temos a relação dos documentos analisados.

Quadro 1 – Documentos Oficiais

DOCUMENTO	ANO
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	1996
Parecer conjunto do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) N.º 11	2000
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2018
Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)	2019
Documento Curricular Referencial Municipal (DCRM)	2020
Projeto Político Pedagógico (PPP)	2022

Fonte: Autoria própria (2023).

A escolha dos documentos supracitados foi feita na intenção de compreender os caminhos teóricos e metodológicos percorridos pela EJA com o recorte do Estado da Bahia, lócus da pesquisa, até chegar às diretrizes atuais. Com a leitura crítica dos documentos, buscamos informações para a compreensão da trajetória e conquistas da EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Historicamente, a EJA no Brasil esteve focada na perspectiva da alfabetização e na qualificação para o trabalho. A pesquisadora Maria da Glória Gohn (2011) afirma que foi no período colonial, com a chegada dos jesuítas, por volta de 1549, que se iniciou o processo educacional no Brasil. Após a expulsão dos jesuítas, em 1759, a educação nacional vivenciou períodos de apagão educacional para as camadas populares brasileiras.

Conscientes da situação imposta em Portugal, com a invasão Napoleônica, a realeza e sua família fogem para o Brasil. Essa chegada portuguesa e a outorga da primeira Constituição Brasileira, em 1824, é exposta no artigo 179 que a “[...] instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, 1824). Entretanto, os cidadãos contemplados para a inserção na instrução eram somente os filhos dos nobres já que os jesuítas, gradualmente, tinham implementado uma educação voltada para a elite da sociedade local, por meio da construção de seminários e colégios.

As discussões educacionais, com medidas mais efetivas em torno da educação para os adultos, ocorreram no final do século XIX e início do século XX. Devido ao processo de industrialização e a aceleração do crescimento urbano, vivenciada no país, e a falta de mão-de-obra qualificada. Nesse período o país registrava alto índice de analfabetismo, devido às condições estabelecidas socialmente e ao acesso à educação que, de forma precária, ficava restrito a uma minoria populacional das classes dominantes (PAIVA, 1983).

No ano de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, encabeçado pelo educador Anísio Teixeira e outros intelectuais e educadores da época, propuseram a criação de uma escola laica, pública e gratuita para todos. Os Pioneiros da Educação Nova defendiam que não bastava “desanalfabetizar”, método criado por Abner de Brito (BRASIL, 1999), que propunha alfabetizar em sete lições as maiores parcelas da população, mas que era necessária uma reformulação interna da escola para que esta

cumprisse a missão de oferecer uma educação integral, ou seja, para formar o cidadão estudante em sua plenitude (DI PIERRO, 2001).

De acordo com a pesquisadora Ivonete Santos (2008), Paschoal Leme fez a primeira tentativa oficial de criar o Ensino Supletivo, na década de 1940, o sistema público de educação criou campanhas voltadas para a alfabetização de adultos, tendo em vista a necessidade de universalização da educação para o desenvolvimento do país. Da campanha, foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário, fundado em 1942, com o objetivo de ampliar e incluir o Ensino Supletivo voltado para adolescentes e adultos, assim como Serviço de Educação de Adolescentes e Adultos (SEAA) e eclodiu a iniciativa por meio do governo para a EJA, levar o letramento aos cidadãos com registros de nascimento, em 1947, para atender especificamente este público. A referida campanha obteve resultados expressivos ao contribuir para a diminuição dos índices de analfabetismo que o país registrava.

Diante dessa conjuntura histórica, em 1949, realizou-se na Dinamarca um Encontro Internacional de Educação com foco nos adultos, movimento que emergiu após o fim da Segunda Guerra Mundial e objetivava demarcar que a educação foi sendo delineada como a natureza de Educação Moral e Cívica. Visto que a escola sozinha não conseguiria superar todo o caos emocional, econômico e social causados pela guerra. Buscando um meio de contribuir para o resgate do respeito aos direitos humanos e para a construção da Paz Mundial (DI PIERRO, 2001).

No ano de 1958, impulsionada pela Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, foi realizado o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, iniciando novos discursos sobre a educação de adultos, cujo objetivo não era somente diminuir os índices de analfabetismo, mas também de repensar a prática pedagógica voltada para os adultos, visto que, até aquele momento, praticava-se uma educação para os adultos com as mesmas características da educação infantil.

A II Conferência Internacional de Educação de Adultos foi realizada na cidade de Montreal, no ano de 1963, naquele momento a Educação

de Adultos ganhou duas abordagens: continuação da educação formal e permanente e uma educação comunitária ou de base (Zanetti, 1999). Em meio às campanhas de erradicação do analfabetismo, surgiu a figura do educador nordestino, Paulo Freire (1921-1997), defendendo uma educação mais participativa e voltada para o social.

Freire considera a educação uma prática libertadora e democrática, sinalizada na sua obra “Política e Educação”, através da qual a transposição dos entraves educativos advém das lutas populares em busca de mudanças democráticas. Sendo assim, por meio dos estímulos educativos libertadores, a organização social busca romper com as injustiças sociais construídas ao longo da evolução da sociedade.

A Pedagogia de Paulo Freire trouxe grandes contribuições no campo da alfabetização e consciência política dos jovens e adultos. Nesse processo, vários movimentos sociais foram criados em favor da educação para os adultos, visto que abraçavam a construção do conhecimento adquirido através das gerações e propagados com o intuito de manter vivos os saberes populares. O ano de 1964 foi marcado por intensa agitação política e ideológica, culminando no Regime Militar (1964-1985). Para atender aos interesses do Estado, novos programas de alfabetização de adultos foram criados para substituir as campanhas e programas progressistas elaborados anteriormente para atender à educação de adultos.

No período governado pelo militarismo, a educação que abarcava os adultos não escolarizados em tempo regular foi o foco governamental. Isso ocorreu em 1967, havia o propósito de erradicar o analfabetismo, em um período de dez anos, com o discurso de que o programa nomeado como Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) seria responsável pelo fim do analfabetismo no país e pela qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho. Entretanto, o Mobral preservava um ensino excludente e limitado apenas para a população de 15 a 30 anos, além de sua metodologia de ensino revelar que o governo não tinha interesse na extinção do analfabetismo, mas de instrumentalizar a população para o mercado de trabalho.

Através de Paulo Freire, aconteceu uma mudança no modelo teórico pedagógico da EJA ao apresentar, por meio do olhar para as minorias e para a educação produzida como oportunidade de reinserção através da EJA, um relatório que trazia o problema à alusão às questões educativas quando participou de um Congresso voltado para educação nomeado “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: o problema dos mocambos”.

Freire defendeu que a educação viesse a estimular a colaboração, para que, nesse sentido, com a consciência do papel de cada cidadão na sociedade, possa ser possível aferir concepções acerca da vida social e do aspecto governamental que interferem na educação. Por isso, o convite de Freire nesse evento, ocorrido em 1958, evidenciou a educação reintegrativa dos cidadãos, dando ênfase no relatório aos problemas das comunidades formadas por pessoas escravizadas ou seus descendentes, chamados de mocambos.

As experiências e discussões sobre a EJA inspiradas na Teoria de Freire foram estagnadas no período do Golpe Militar (1964-1985), qualquer menção ao educador foi proibida pela ditadura. Somente a partir da Nova República, (1985-1990), que, a passos lentos, foram retomadas as discussões sobre as políticas de alfabetização para jovens e adultos.

Adiante, no percurso histórico da EJA, com a redemocratização do país, em meados da década de 1980, e o processo de modernização, a Educação de Jovens e Adultos materializou-se através do “[...] reconhecimento social dos direitos das pessoas jovens e adultas à Educação Fundamental, com a consequente responsabilização do estado por sua oferta pública, gratuita e universal” (DI PIERRO, 2000, p. 119). Assim, os programas voltados para a alfabetização dos jovens e adultos foram expandidos em todo o país.

É nesse cenário de buscas por um educar inclusivo e integrativo que acontece no Brasil a celebração voltada à alfabetização, após a extinção do Movimento Brasileiro de Alfabetização, tendo 1989 como Ano Internacional da Alfabetização. Integra-se a essa festividade a criação de uma

Comissão Nacional de Alfabetização e da Fundação Educar, inicialmente, por Paulo Freire, sendo esta extinta em 1990.

Dessa forma, sob a prerrogativa legal advinda da Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser de responsabilidade dos municípios, abrindo novamente as portas para a alfabetização no Brasil, apontando para a ausência dos governos no enfrentamento da questão e para a pouca geração de informações circundantes do ensino fora do tempo regular.

O direito à educação dos jovens e adultos foi legitimado com a Constituição Federal em 1988, a qual colocou a educação como um direito assegurado que será efetivado com acesso educativo à Educação Básica obrigatória e sem custos, resguardada, inclusive, sua oferta àqueles(as) que, por motivos alheios e diversos, não puderam estudar em tempo regular e, por isso, não se encontram integrados à escolarização na idade “própria”.

O acesso foi garantido, entretanto, ao se pensar acerca das condições de permanência, o Brasil, tem como desafio ampliar a educação em todos os níveis. Etapas e modalidades devem ser objeto de ações planejadas e coordenadas, envolvendo as diferentes esferas dos governos seja em nível federal, estadual ou municipal, em consonância com os documentos oficiais que regem a educação (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Plano Nacional de educação (PNE), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), dentre outros e demais políticas e planos decenais.

Conforme avançamos nas concepções sobre a reinserção na escola, com a EJA, destacamos que oportunizar essa reintegração educativa tem pressupostos históricos. Ainda enfatizamos que deve ser conduzida como rege a base legal da Constituição Federal de 1988. Em virtude disso, acompanhar o processo que abarca essas ações passa por garantir metodização coerente, crivo e vigilância da Educação Básica, em todas as etapas e modalidades, bem como, na formação superior.

Como podemos observar, diante do exposto, a qualidade da educação perpassa pela democratização do acesso e permanência e deve considerar as dimensões extraescolares. Nesses aspectos, a EJA foi de sobremaneira

afetada pois somente voltou a ser pauta no cenário educacional, por assegurar direitos registrados por meio legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394. Vejamos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1. 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.

§ 2. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9.394/96) regulamenta a EJA como modalidade de ensino, porém ela ainda ocupa um espaço reduzido no sistema educacional brasileiro. A referida lei reitera, em seu art. 4º, inciso VII, os direitos constitucionais dos jovens e adultos à educação através do Estado, efetivado mediante a garantia educacional. Legalmente, temos a “oferta de educação regular para os jovens adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola; [...] (BRASIL, 1996a).

Em 2000, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), N.º 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000, apresentou as questões normativas da EJA e todo arcabouço legal, desde a primeira Constituição Brasileira até os dias atuais. Esse documento considera a EJA parte de um necessário reconhecimento e pagamento de uma dívida social de herança colonial negativa, causada pela formação hierárquica da sociedade brasileira, historicamente excludente (BRASIL, 2000).

A Câmara de Educação Básica (CEB), N.º 3, de 15 de junho de 2010, estabeleceu novos olhares sobre os conceitos de “idade própria” e “idade regular”, à luz do novo conceito de “educação ao longo da vida”, eviden-

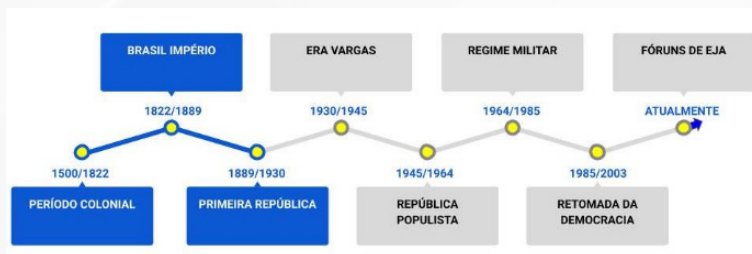
ciando os saberes como elemento indissociável dos processos de ensino e aprendizagem, tendo como perspectiva a diversidade dos sujeitos aprendizes (DOCUMENTO [...], 2019, p. 54-55).

A oferta da EJA se estabelece para os sujeitos de 15 a 17 anos, por meio de uma atividade educativa própria, que respeita o seu tempo humano com base nos aspectos principiológicos e teórico-metodológicos, em diálogo com as várias adolescências, respeitando o seu tempo/espço. O Ensino Fundamental também se estabelece para os maiores de 18 anos, levando-se em consideração as características e aspectos da condição de vida e de trabalho da juventude e adultez, bem como para os idosos, compreendendo toda a Educação Básica (alfabetização, Ensino Fundamental e Ensino Médio), fortalecendo sua formação ao longo da vida. Vale ressaltar que a EJA não se confunde com a regularização de fluxo (BRASIL, 2010).

Vale salientar que a EJA guarda em sua gênese o vínculo com a educação popular, ficando, por muito tempo, compreendida como uma ação destinada a determinados grupos sociais, assim como se associava às intervenções educativas geradas por ações políticas e projetos de temporalidade definida. Para Freire (1993, p. 16), “[...] o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção da educação popular, à medida que a realidade vai fazendo exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras”.

Como posto, o percurso memorial da EJA no Brasil apresentou diversas interpretações ao longo do tempo, demonstrando estar estritamente associada às mudanças comunitárias, econômicas e governamentais que caracterizam os diferentes movimentos históricos do país e sempre ocupou estreitos espaços no sistema educativo (STRELHOW, 2010). E a sua inserção na legislação não ocorreu de forma tranquila no Brasil, sendo fruto de conflitos que deram origem às disposições legais, elaboradas e aprovadas sob pressão da sociedade civil organizada. A Figura 1 expõe um panorama histórico da EJA no Brasil.

Figura 1 – Linha do tempo da EJA no Brasil: caminhar histórico do período Colonial aos dias atuais



Fonte: Autoria própria (2023).

Podemos perceber, através da linha do tempo supracitada que, historicamente, a EJA, até meados da década de 1970, não possuía um currículo que refletisse sobre o saber e o fazer pedagógico. Uma modalidade ainda em processo de construção. Cada período foi marcado pela busca de soluções rápidas para o grande problema do analfabetismo de jovens e adultos. Várias campanhas, cartilhas e métodos foram criados e posteriormente considerados defasados no decorrer das décadas.

Diante da análise que estes escritos comportam sobre um olhar analítico dos documentos oficiais da EJA, conjecturamos que não há precedentes duvidosos sobre a educação ser o direito de todos. A EJA como modalidade, nasce para atender às demandas acerca do acesso educativo aos cidadãos e cidadãs e, para possibilitar o cumprimento legal regido em âmbito pela Carta Magna, a Constituição Federal de 1988 sobre a educação como dever do Estado e da esfera familiar e, direito de todos.

Por isso, a Constituição Federal de 1988, no artigo 205, rege que: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

Diante do exposto, a reintegração escolar dos cidadãos e cidadãs não escolarizados em tempo regular, é pauta governamental, visto que é legal. Neste íterim, a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N.º 9.394/96) em 1996, destaca que o acesso seja oportunizado nos espaços de ensino públicos e privados. Ainda sob este aspecto

legal, cabe pontuar que, cobre todos os níveis de ensino da Educação Básica e, envolve responsabilidade governamental nas esferas municipais, estaduais e federais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394, assegura a Educação de Jovens e Adultos como um direito:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1. 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.

§ 2. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Observamos que com a promulgação da LDBEN/96, a EJA passou a ser considerada como uma modalidade da Educação Básica. Conforme está descrito na citação acima, retirada da LDBEN N.º 9.394, a EJA foi integrada a uma modalidade da Educação Básica. E, com este alicerce, demarcamos que a oportunização de acesso à escola, por meio da EJA, deve respeitar o tempo e carência dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Segundo Machado (2009) a LDBEN/96 apresenta argumentos e embasamentos que asseguram o direito de acesso educativo aos jovens e adultos.

Inferimos a partir da análise do documento oficial da LDBEN que, em se tratando da EJA, nos artigos 37 e 38, deparamo-nos com questões reestruturantes. Esta visão consagra e define-se com o foco no artigo 37 que confirma a base existencial da EJA, que é devolver a oportunidade de ingresso escolar àqueles que em tempo regular foram impedidos por motivos diversos. Com isso, reforçamos que a EJA é uma modalidade que visa incluir e integrar cidadãos aos espaços educativos. Dito isso, no artigo 37 inciso 1º da LDBEN 9.394/96 institui que:

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Destarte, a EJA é posta para resolver uma negação histórica de direito. Nesta conjuntura, a LDBEN 9.394/96, apresenta que caberá ao poder público prover o estímulo e a continuidade do trabalhador em espaço escolar. E ainda diz que: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” (BRASIL, 1996, p. 19). Nesta perspectiva, o documento deixa claro que os sujeitos integrados pela EJA tenham educação capacitadora e que sejam respeitadas as características dos educandos, suas vivências e experiências.

Avançando em nossa reflexão sobre os documentos legais que regem a EJA e buscando compreender as Leis que regulamentam essa modalidade educativa analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA em seu Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE) essas, dão ênfase ao papel comunitário que a modalidade possui, assim como, traça a descrição dos alunos que se integram a EJA e, comporta as formas de avaliar da modalidade. Ainda detém a parte metodológica que rege o ensino e os três eixos articuladores do currículo de EJA, a saber: cultura, trabalho e tempo.

Podemos perceber, através destas diretrizes, que a EJA conquistou alguns avanços, tendo suas finalidades e funções específicas, explicitadas no Parecer CNE/CEB N.º 11/2000, conforme descrito a seguir:

Função Reparadora: à escolaridade “imperativo e um dos fins da EJA”, a todos os cidadãos independentemente da idade ou sexo. **Função Equalizadora:** aquela que diz respeito à adequação da correlação idade/ano escolar, possibilitando o retorno, nas atividades escolares, a quem teve seus estudos interrompidos. **Função Qualificadora:** que se refere à possibilidade de atualização continuada de conhecimentos, como função permanente e última da EJA (BRASIL, 2000, grifo nosso).

Partindo desses pressupostos, para que se garanta reparação, equidade e qualificação, é necessário investimento em todas as esferas educacionais, nesse aspecto é válido destacar a notória expressão de desamparo governamental, e ações pírias, por exemplo, material didático defasado e por vezes desatualizado, carência e/ou inexistência de Formação Continuada aos professores que, em sua maioria, exercem docência com formação inicial em pedagogia.

As Diretrizes Curriculares para a EJA, que datam de julho de 2000, é um documento extenso e trata especificamente das atribuições e competências da EJA. No referido documento, algumas questões tiveram destaque, a EJA passou a ser entendida como modalidade da Educação Básica nos Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM) e profissional; com obrigatoriedade de oferta em instituições próprias de ensino; oferta de exames supletivos.

Um dos grandes desafios nas turmas de EJA diz respeito justamente ao modelo pedagógico próprio, pois, as estratégias de ensino adotadas em sala, as quais, no geral, se manifestam mediante formas semelhantes às utilizadas com crianças. Isso também acontece porque os planos de ensino da EJA têm sua estrutura curricular baseada no Ensino Regular, como especifica a Resolução CNE/CEB N.º 1/2000, a EJA. Colocando desta forma para o educador da EJA uma das missões que é incentivar a continuidade dos estudos.

A leitura das diretrizes é fundamental para qualquer profissional que pretende entender um pouco dessa modalidade de ensino, evidenciando o quão a EJA é peculiar e precisa ser compreendida e respeitada como tal. No decorrer dos anos, estados e municípios desenvolveram diversos programas e começaram um processo de alfabetização, impulsionados financeiramente por incentivos do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). O objetivo desse fundo era garantir a efetivação das novas demandas educativas; promover uma gama de conhecimentos teóricos e práticos, abarcando as distintas disciplinas; e considerando aspectos locais e regionais.

Ao direcionar o olhar analítico para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacamos que sua presença acontece nos diálogos em espaços da educação em todo território brasileiro. Vale lembrar que, estamos a observar a versão de 2018, que atualizou a versão aprovada em 2018 pelo Ministério da Educação (MEC). Os diálogos incluem a EJA e, com isso, intensifica a influência no ensino básico inclusivo que se propõe.

Ratificamos que na BNCC, nosso olhar analítico não consagrou achado que apresentasse orientação específica da EJA, há apenas, a informação sobre os fundamentos que se aplicam a crianças, jovens e adultos sem, ao menos, determinar um programa específico para a EJA.

O descaso com esta modalidade de ensino fica perceptível quando a própria BNCC (BRASIL, 2018), documento que impõe os saberes, as competências e habilidades que os estudantes da Educação Básica de todo o Brasil precisam desenvolver em seus anos escolares, direciona atenção apenas a crianças e adolescentes. Diante dessa análise, ratificamos que, não contempla a EJA, sendo assim, não contempla a EJA, como podemos verificar ao ler o documento (BRASIL, 2018, p. 14):

[...] o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

Desse modo, ainda há uma lacuna, pois as necessidades, possibilidades e interesses de uma criança ou até mesmo um adolescente são diferentes de um adulto. Seriam necessárias orientações claras e específicas por conta da heterogeneidade e das especificidades da EJA.

Essa condição de não pertencimento da modalidade na área da Educação se estabeleceu como consequência da inadequação de currículos uma vez que a própria lei generaliza a modalidade, bem como histórica-

mente exclui pessoas negras e trabalhadoras, perfil das turmas de EJA, fomentando ainda mais a desigualdade social de gênero e raça.

Resquícios históricos de um processo educativo, político e ideológico, marcado por lutas e resistências das camadas populares brasileiras, que eram consideradas as responsáveis pelo atraso econômico do país, devido ao alto índice de analfabetismo da população e que, muitas vezes, esses sujeitos ainda são culpabilizados pelo fracasso escolar. Nas palavras de Haddad (2007), podemos inferir que a EJA se encontra à margem das preocupações dos dirigentes de ensino, uma vez que é vista em sua maioria com um caráter muito mais assistencialista do que um direito de educação que é concedido a todos os cidadãos brasileiros.

Os educandos da EJA, mais até do que os estudantes do Ensino Regular, precisam ser motivados para participarem como protagonistas da comunidade que estão inseridos. Visto que a rotina de trabalho durante o dia e estudar a noite, revela a busca pela conquista de uma renda melhor através da melhora do currículo. Com essa rotina, o educando da EJA, integrado na vida educacional e ativo no espaço laboral, tenha uma efetividade no processo de aprendizagem, é preciso que sejam adotadas práticas pedagógicas que motivem esses sujeitos. Em pauta desse processo motivacional, temos a oportunidade de dirimir a evasão.

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) foi construído como referência indispensável na organização do ensino, uma vez que a educação deve atingir os sujeitos em todos os lugares. Em seu terceiro volume apresentado na 1ª versão, no ano de 2019, traz as diretrizes para as modalidades educativas, a saber: Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação Escolar Indígena, Educação Especial e, por fim, Educação de Jovens e Adultos. É válido ressaltar que a versão final do referido documento ainda está em apreciação por consulta pública para homologação no ano de 2024.

Esse referencial se inicia apresentando um olhar para os sujeitos da EJA e prossegue com a reflexão sobre tempos humanos na EJA e intergeracionalidade. Acerca desse tópico, o DCRB afirma que: “Em seu campo

educativo, nos mais diversos espaços, formais e informais, a aproximação entre as variadas gerações problematiza a EJA, abrindo à possibilidade de transformar este encontro em um amplo e rico campo dialógico” (BAHIA, 2019, p. 9) trazendo luz à discussão de caminhos entrelaçados pelas gerações de educandos em sala de aula e toda complexidade que a modalidade educativa apresenta.

Após a apresentação dos sujeitos, vem a apresentação da unidade curricular eletiva da EJA que são novas disciplinas a serem escolhidas pelas unidades escolares, como eletiva obrigatória, temos Inclusão Digital, Projeto de Intervenção social e Iniciação Científica atendendo às novas demandas educativas.

As orientações teórico-metodológicas para a implementação das referidas disciplinas vêm esmiuçadas ao longo do texto do documento no intuito de orientar ações e projetos escolares. No item intervenção social, a questão da evasão escolar é citada como um problema social que necessita de ações interventivas e, nesse sentido, é orientada a criação de um projeto de intervenção envolvendo toda a comunidade escolar (BAHIA, 2019).

A chamada inclusão digital é uma eletiva de caráter obrigatório. Como mencionado anteriormente, a proposta é incluir a EJA na cultura digital e tecnológica, para além de acessar redes sociais, utilizar a internet como ferramenta de produção de conteúdo, debater fake news, distinguir o que é fato e o que é mentira propagada na internet, promovendo um letramento digital importante para os estudantes que estão imersos no mundo cada vez mais digital.

Na perspectiva do letramento, foi-nos apresentada a disciplina iniciação científica, que tem o intuito de introduzir o conceito de pesquisa científica, ajudar a identificar temas de interesse e encorajar os educandos a fazerem perguntas e buscarem respostas. Ao fazer isso, é pressuposto que desperte o interesse dos educandos pela ciência e pela produção de conhecimento.

O DCRB é um documento que passou por várias versões e consulta pública para que o processo fosse o mais democrático e participativo possível. Foram feitas escutas ativas, proposições e adequações e reformulações para que ficasse o mais próximo possível das realidades locais e regionais de um Estado como a Bahia com 27 territórios de identidade. O referido documento orienta que as

Aprendizagens desejadas e saberes necessários em torno de uma proposta educativa, implica na tomada de decisões entre professores/as e estudantes, na escolha dos seus Temas Geradores, dos Aspectos Cognitivos, Socioformativos e Socioemocionais (BAHIA, 2019, p. 9).

Partindo desse pressuposto e em consonância com os documentos legais contemplados até aqui, podemos inferir que os estudantes da EJA são reconhecidos com parâmetros diferenciados, tanto no aspecto da faixa etária, quanto no aspecto sócio-histórico.

O percurso histórico da EJA no Brasil revela que sempre existiu uma expectativa política na tentativa de torná-la obsoleta. Investigando as legislações vigentes que tratam acerca do tema, podemos observar ainda que os documentos supracitados de forma implícita e explícita falam do papel do professor que trabalha na EJA. E, por isso, é relevante perceber a necessidade de formação continuada.

Ao analisarmos, por exemplo, o Documento Curricular Municipal de Serra Preta (DCRM), produzido e elaborado por educadores e comunidade escolar da rede municipal da cidade, compreendemos a visão de um documento que, “[...] ao direcionar e fundamentar as práticas pedagógicas dos professores, garante a qualidade no sistema educacional, fortalecendo o trabalho desenvolvido nas Unidades de Ensino” (SERRA PRETA, 2020, p. 6), ou seja, são diretrizes norteadoras de práticas das ações pedagógicas escolares do referido município.

A EJA na rede municipal de Serra Preta é organizada pela Secretaria de Educação e orienta, quanto à organização das escolas, que:

Os adolescentes que já se encontram na EJA devem ter garantido o direito de concluir o segmento educacional na mesma modalidade. Em fase de conclusão de cada segmento é que devem efetivar matrícula na Educação Fundamental ou Médio. 2. Os casos específicos (as escolas que possuírem um número expressivo de alunos com defasagem idade/série) devem informar à Secretaria para fins de reorganização de enturmação (SERRA PRETA, 2020, p. 436).

Dessa forma, ainda de acordo com DCRM, busca-se reduzir o número de educandos com defasagem idade/série no diurno e ofertar oportunidades educativas para alunos que precisam trabalhar durante o dia e não tiveram oportunidade de estudar no tempo certo. O documento nos traz uma reflexão acerca dos educandos da EJA, pois afirma que estes são “[...] sem compromisso com os estudos, ou para não perder benefícios concedidos pelo Governo vão à escola” (SERRA PRETA, 2020, p. 438). E ainda vai além ao destacar que “muitos não se envolvem com as atividades propostas pela escola, não participam, não levam a escola a sério e conseqüentemente acabam abandonando” (SERRA PRETA, 2020, p. 439).

Lamentavelmente, o documento acaba não levando em consideração a conjuntura social excludente desses sujeitos, pelos quais perpassam questões culturais, econômicas, políticas, de raça, entre outras tantas desigualdades que se fazem essenciais ao processo educacional para entendê-las.

É válido interpretar o desistir e o abandonar enquanto forma simbólica de protesto contra algo que está incomodando, seja dentro da escola ou fora dela. Diante desse contexto excludente, fica evidente a necessidade de compreender as especificidades dos sujeitos da EJA além da sua condição escolar, proporcionando condições que favoreçam o desenvolvimento das suas potencialidades tornando-os protagonistas do processo de construção da aprendizagem, numa perspectiva Freireana de educação libertadora.

Os tempos e espaços para a Educação de Jovens e Adultos necessitam de uma revisão e conseqüente adequação à realidade local. Nesse ponto, o DCRM faz uma autocrítica ao entender que:

A escola que deveria acompanhar as transformações que ocorrem no mundo atual, caminha a passos lentos. É visível a necessidade de construir um currículo voltado também para o mundo do trabalho, pois, muitos alunos que concluem essa etapa de ensino, não sabem qual rumo seguir ou não se sentem preparados para enfrentar o mundo lá fora (SERRA PRETA, 2020, p. 439).

Na maioria das vezes, a escola não se adapta ao tempo e ao cotidiano dos educandos trabalhadores, desse modo, os estudantes são estigmatizados como descomprometidos. Muitos educandos internalizam essa situação se considerando incapazes, acarretando na evasão escolar e repetência do ano letivo. Essa postura da escola acaba duplamente negando ao estudante trabalhador o direito à educação, excluindo dos processos decisórios da sociedade e aumentando as desigualdades sociais inerentes ao sistema capitalista.

A reflexão implícita no documento se dá acerca das seguintes questões: qual escola está sendo ofertada a essas pessoas tão diversas e específicas como a da EJA? Esses estudantes são ouvidos em suas demandas e anseios? Existe algum tipo de programa ou projeto da escola, município ou estado garantindo aos educandos da EJA além do acesso condições de permanência escolar, visto que a maioria evade da EJA porque se vê desestimulado com as aulas.

O DCRM ainda discorre de maneira a orientar as escolas e educadores acerca de currículo e seus eixos, tempos, avaliação, sujeitos, formação docente, material didático e apresenta a estrutura curricular da EJA. Entretanto, é um documento teórico e generalista e necessita ser esmiuçado pelas escolas, adequando-o à sua realidade de acordo com os ensinamentos de Paulo Freire (1987, p. 38), ao afirmar a relação permanente entre teoria e prática, pois:

[...] são inseparáveis tornando-se, por meio de sua relação, práxis autêntica, que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade. A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.

Para Freire (1987), Práxis quer dizer que há relação entre o que se diz e as ações sobre as falas proferidas, acontece a relação do estudo com a aplicação dele, e com essa junção harmônica, perpetua-se na práxis. As ideias do pensamento freireano ainda são referências importantes no entrelaçamento da concepção entre teoria e prática na área da educação, podemos compreender através deste a existência de uma tensão na (co) relação entre os atores que planejam as ações e aqueles que os ideais terão efetiva materialização, porquanto a teoria é essencial para compreender a realidade, porém essa compreensão só é efetiva na prática em sala de aula, local onde acontecem as relações de ensino e aprendizagem.

Dando seguimento na análise reflexiva dos documentos legais, apresentamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) do ano de 2002 da instituição escolar, lócus da pesquisa. No documento encontramos duas laudas que discorrem sobre a faixa etária dos estudantes que constituem os participantes da EJA, que é de 16 a 50 anos de idade, sobre a localidade dos educandos advindos dos povoados do entorno da escola e sobre a parte teórica básica, contendo trechos do DCRM e da LDB além de citações de autores como Freire (1996) e Gadotti (1981).

Ainda no PPP é ressaltado uma questão recorrente nesta modalidade, constatada por teóricos estudiosos do fenômeno da evasão na EJA

[...] quando se trata da evasão escolar na EJA em especial no município de Serra Preta é o êxodo rural, muitos alunos abandonam a escola partem para a cidade, na perspectiva de obter melhores oportunidades de e trabalho nas cidades maiores como Feira de Santana, Salvador, São Paulo entre outras" (PPP, 2022, p. 32).

É válido acrescentar que o PPP da escola está em fase de reestruturação e adequação às novas demandas curriculares e pedagógicas advindas das mudanças trazidas pela BNCC e nova proposta curricular da EJA, em fase de adaptação no corrente ano. Dessa forma, considerando que o PPP é a identidade da escola, a abordagem generalista no referido documento revela a falta de descrição da especificidade da EJA da escola, que é diferente da outra escola do município que também oferta a modalidade, já

que ainda falta construir seu currículo próprio com as disciplinas eletivas, projetos e experiências de práticas exitosas com os educandos.

Por fim, na modalidade integrativa, a EJA é um direito adquirido, um avanço no tenso caminhar da EJA no Brasil. Garantido o acesso, sigamos na busca pela permanência dos estudantes, fator que perpassa por três iniciativas: 1) promoção de políticas públicas que forneçam a estrutura teórica e o contexto que envolve a prática educativa e a escola; 2) os sujeitos que trabalham com essa modalidade de ensino precisam compreender que o saber-fazer pedagógico transcorre pela interação humana; 3) Educandos que queiram aprender algo é necessário que ele sinta uma necessidade de saber mais e assim aprimore seu conhecimento, visto que o estudante da EJA chega à escola trazendo os saberes auferidos na trajetória de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar é uma ação para além do pedagógico, é um ato político. Essa análise e revisão dos documentos oficiais brasileiros possibilitaram um olhar crítico e reflexivo a respeito da implementação da política da EJA. Procuramos evidenciar o trilhar histórico da EJA no Brasil e discutir as conquistas e retrocessos que tivemos por meios dos documentos oficiais da EJA.

A análise nos mostrou que essa modalidade venceu vários desafios, mas existe ainda muito a fazer e lutar por uma EJA que contemple suas especificidades. Analisamos e conhecemos como esses documentos foram organizados e percebemos que após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tivemos muitas mudanças no contexto da

EJA e que estas mudanças, evidenciaram a conquista para a EJA se tornar modalidade de ensino, esse reconhecimento consolidou medidas importantes para a EJA. Porém, os possíveis avanços, em se tratando da EJA, ainda estão em curso pois percebemos que ela ainda é vista e posta como uma educação à parte, como se não estivesse integrada às determinações educativas do Ensino Regular

Defendemos que os documentos oficiais brasileiros que tratam da EJA devem se estruturar de forma que possam contribuir com discussões que abordem a relação entre formação, diversidade, inclusão, permanência do estudante e uma inserção equânime da EJA. Portanto, achamos ser fundamental que esses documentos problematizem questões como a contextualização curricular e formação docente para a EJA, a partir da diversidade, e isso requer política pública específica.

Tendo esse olhar, a análise dos documentos oficiais da EJA, remete-nos a efetiva busca por integrar a modalidade como prova da oportunidade de estudar que reintegra a comunidade aos seus direitos de cunho educativo. Não somente assegurar a educação regida legalmente, mas possibilita mudança de vidas com os saberes auferidos. Assim, inferimos que a EJA, representa o retorno à rota da evolução por meio da educação.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Documento Curricular Referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental. **Secretaria da Educação do Estado da Bahia**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 25 de março de 1824.

BRASIL. Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução N.º 2 de 7 de abril de 1998**, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução N.º 3 de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares em Ação para a EJA**. Brasília, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer CEB N.º 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Resolução CNE/CEB n. 3, de 15 de junho de 2010. Brasília, **Diário Oficial da União** [D.O.U] República Federativa do Brasil, 16 de junho de 2010, Seção 1, p. 66.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília: MEC, 2018.

DI PIERRO, Maria Clara. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10715>. Acesso em: 17 ago. 2023.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez.2001. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200009&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 18 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. A Educação dos adultos e as populações de marginais: O problema dos Mocambos. **II Congresso Nacional de Educação de Adultos, 1958**. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/relato.segun_.congr_.educ_.adultos.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**: o esquecimento da educação através da educação permanente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.16 n. 47. Rio de Janeiro: ANPEd, 2011, p. 333-361.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vXJKXcs7cybL3YNbDCkCRVp/abstract/?lang=pt>
Acesso em: 10 ago. 2023.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências do poder local. HADDAD, S. (Coord.). **Novos caminhos em educação de jovens e adultos - EJA**: Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007. p. 7-26.

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei N.º 9.394/96**: a possibilidade de constituir-se como política pública. Em Aberto, Brasília, v.22, n.82, p. 17-39, nov., 2009. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.22i82.%25p> Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2446> . Acesso em: 28 jul. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**.14.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola,1983.

PROETTI, Sidney. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lumem**, v. 2, n.4. 2017. Disponível em:<http://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/view/60/88> Acesso em: 04 abr. 2023.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras; ALB; Ação Educativa, 2001. v. 1.

SANTOS, Ivonete Maciel Sacramento. **A educação de Jovens e Adultos no Brasil**. WebArtigos, 2008. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil/4105/> . Acesso em: 10 set. 2023.

SERRA PRETA. Documento Curricular Referencial Municipal de Serra Preta para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Secretaria de Educação Municipal de Serra Preta**. Serra Preta, 2020

SERRA PRETA. PROJETO Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Geny Maria de Souza Almeida. **Secretaria de Educação Municipal de Serra Preta**. Serra Preta – Bahia, 2022.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR** Online, Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639689> . Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/7256> Acesso em: 4 set. 2023.

ZANETTI, Maria Aparecida. As políticas educacionais recentes para a Educação de Jovens e Adultos. **Caderno Pedagógico**, n.2. APP – Sindicato, 1999

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.009

ENTRE GERAÇÕES: A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO ESCOLAR DOS PAIS DOS PROFESSORES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EJA

Luís Carlos Ferreira¹Heloisa de Sousa Reis²Lucas da Costa Silva³

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que acolhe aqueles que não tiveram oportunidades de continuidade e conclusão nos estudos na infância ou juventude. Sabemos que as relações familiares dos discentes influenciam na trajetória escolar, mas “até que ponto a escolaridade dos pais dos professores influencia no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas de EJA?”. Sendo assim, o propósito do capítulo é analisar o nível de escolaridade dos pais dos professores em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais da EJA, da rede pública munici-

1. Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ), Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Humanidades (POSIH), Bolsista Produtividade Funcap, luisferreira@unilab.edu.br; Este artigo é parte do projeto de pesquisa intitulado “As Relações Sociofamiliares na EJA: Estudo sobre as Práticas Pedagógicas e a Formação Escolar dos Pais dos Professores”, coordenado por Luis Carlos Ferreira e aprovado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UNILAB - PIBIC 2024. O projeto é financiado pelo CNPq, e os co-autores são bolsistas em Iniciação Científica desta Universidade.
2. Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - CE, heloisadesousareis@aluno.unilab.edu.br.
3. Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - CE, lucas.silva@aluno.unilab.edu.br.

pal de ensino de Redenção, Acarape e Mulungu, no Maciço do Baturité/CE. A hipótese é de que as histórias de vida e escolaridade dos pais dos docentes influenciam suas práticas pedagógicas, criando um cenário que favorece ações humanizadoras, de acolhimento e empatia com os estudantes dessa modalidade. A base teórica procede de Charlot (2007), Dieb (2007; 2008) e Ferreira (2024), cujos conceitos nos permitiram entender a “relação com o saber” possibilitando analisar os diferentes contextos e relações do sujeito no e com o mundo, os sentidos atribuídos às práticas no cotidiano escolar. A metodologia usada é do tipo qualitativa, de abordagem descritiva e campo, por meio de entrevistas semiestruturadas com professores. Os resultados sugerem que, em muitos casos, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas salas de aula da EJA dialogam com os saberes construídos ao longo de suas trajetórias de vida, especialmente aqueles vivenciados em suas relações familiares e na formação escolar de seus pais.

Palavras-chave: EJA, Escolaridade dos pais dos professores; Práticas Pedagógicas; Trajetórias de vida.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino regulamentada pela legislação brasileira que desempenha um papel fundamental ao assegurar o direito à educação aos que não concluíram ou não tiveram oportunidades de finalizar o ensino regular. Sua proposta pedagógica é adaptada para atender às necessidades e aos conhecimentos prévios de seu público, que traz uma grande carga de vivências do cotidiano e de trabalho.

Conforme destaca Ferreira (2024), tratam-se de sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional e, por consequência, de diversos direitos sociais, submetidos ao longo da vida à condição de subcidadania e desfiliação social, desconectando-os das relações sociais valorosas. A EJA, portanto, vai além de uma oportunidade de retomar os estudos: essa modalidade representa um movimento de reconstrução social, de promoção da cidadania e de inclusão de pessoas que foram excluídas da sociedade, contribuindo para a redução das desigualdades e garantindo desenvolvimento pessoal e coletivo.

Apesar dos avanços obtidos nas últimas décadas, o Brasil ainda enfrenta índices preocupantes de analfabetismo, sobretudo na região Nordeste. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) realizada pelo IBGE (2024), o número de pessoas não alfabetizadas corresponde a 9,1 de milhões com 15 anos ou mais, uma taxa média nacional de 5,3%. Desse total, o Nordeste apresenta um índice de 11,1%, o dobro da média nacional e o mais elevado. O estado do Ceará, por sua vez, ocupa a quinta posição no ranking⁴, com cerca de mais de 800 mil pessoas não alfabetizadas.

4 Pelos dados do IBGE (2024), o estado de Alagoas ocupa a maior taxa de analfabetos com 17,7% da população sem saber ler e escrever, seguido pelo Piauí (17,2%), Paraíba (16%), Maranhão (15%), Ceará (14,1%), Rio Grande do Norte (13,9%), Sergipe (13,8%), Pernambuco (13,4%) e Bahia (12,6%).

Em muitos contextos, os professores que atuam nessa modalidade também trazem em suas trajetórias familiares marcas de baixa escolarização e de exclusão educacional, o que os aproxima das realidades vividas por seus estudantes, resguardadas suas diferenças individualizadas, cujas histórias são permeadas por desafios e interrupções durante o percurso escolar. Parte-se da hipótese de que muitos docentes da EJA, em parte, se reconhecem nas trajetórias de seus estudantes, revivendo, em certa medida, aspectos de suas próprias histórias.

Nessa perspectiva, a escolarização dos pais pode exercer influência significativa sobre as práticas pedagógicas desses professores, favorecendo a criação de vínculos socioafetivos e educativos capazes de enfrentar as desigualdades regionais. Aqueles cujos pais tiveram acesso limitado à educação tendem a incorporar à sua prática memórias familiares que orientam uma postura mais empática e humanizadora, valorizando o afeto, a escuta e o reconhecimento das experiências de vida dos alunos. Assim, a sala de aula se transforma em um espaço de reencontro, superação e transformação social.

Como justificativa, além de contribuir para visibilidade da modalidade no Brasil com esta produção científica, partimos da premissa que as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos revelam além de métodos de ensino, mas também torna nítido modos de ver o mundo, memórias e histórias que são carregadas tanto pelos estudantes quanto pelos docentes. Nesse encontro intergeracional, além de trocas de vivências, contribui para o desenvolvimento de posturas, atos e posicionamentos. De um modo geral, a interação sociopedagógica existente em contexto escolar torna-se evidente ao observar como o docente se relaciona com seus estudantes e constroem estratégias de ensino que possibilitam a escuta respeitosa e o olhar sensível quanto às diversas questões que emergem. Essas práticas se justificam à medida que se fundamentam nas experiências de vida dos próprios professores e nas memórias construídas em diálogo com seus pais e com os estudantes.

Em função disso, nosso objetivo principal consiste em analisar o nível de escolaridade dos pais dos professores em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais da EJA, na rede pública municipal de ensino de Redenção, Acarape e Mulungu, no Maciço do Baturité/CE, considerando os fatores que moldam a prática docente na EJA, especialmente a influência da história familiar na construção de estratégias pedagógicas. Partimos da hipótese de que o nível de escolaridade dos pais dos professores impacta suas ações educativas em sala de aula, revelando como experiências de exclusão, afeto e superação podem se converter em práticas de ensino humanizadoras.

Nossa metodologia está pautada na pesquisa qualitativa, utilizando uma abordagem descritiva e campo realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professores. Ancorada na análise dos fenômenos sociais, as abordagens descritiva e de campo possibilitam o contato direto com o campo onde estão inseridos o público pesquisado, também possibilitando que seja feita a descrição do que foi obtido na aplicação das entrevistas, que em si, revelam os principais achados da pesquisa. As entrevistas foram devidamente aplicadas com os professores de EJA situados no interior do Ceará, especificamente nas cidades de Acarape, Redenção e Mulungu, localizadas no Maciço de Baturité.

As discussões apontam para o enquadre teórico, onde recorreremos primordialmente a Charlot (2007), Dieb (2007; 2008) e Ferreira (2024), que contribuíram para o desenvolvimento do estudo. Os resultados nos mostraram de maneira evidente que, o docente que pratica ações humanizadoras e sensíveis, carrega uma postura que pode estar ancorada primordialmente em suas vivências em contexto familiar, de modo que molda suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula reverbera parte de sua trajetória de vida.

METODOLOGIA

O presente estudo foi desenvolvido com base em uma perspectiva qualitativa, de caráter descritivo e com aplicação em campo, utilizando entrevistas semiestruturadas como principal instrumento de coleta de dados. A escolha por essa abordagem está relacionada à natureza do objeto investigado, que envolve a compreensão de experiências humanas, memórias e sentidos atribuídos às práticas pedagógicas por professores da Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa qualitativa busca interpretar fenômenos sociais e subjetivos existentes em sociedade a partir de sua complexidade, priorizando o estudo de significados, valores e percepções que não podem ser reduzidos a dados numéricos (Minayo, 2007). No caso, nos permitiu uma análise das narrativas docentes, valorizando aspectos que surgem da relação entre história de vida, escolarização familiar e práticas pedagógicas. A pesquisa de campo permitiu o contato direto com o público-alvo, professores da EJA, e possibilitou a coleta de dados e informações a partir do cotidiano escolar.

A abordagem descritiva, por sua vez, nos orienta a analisar e caracterizar as práticas e percepções dos docentes, identificando comportamentos, regularidades e particularidades nos discursos. Esse formato foi essencial para compreender as relações entre as experiências familiares dos professores e a forma como essas experiências se expressam nas práticas pedagógicas e nos vínculos criados com os estudantes.

Como técnica de coleta de dados, a entrevista semiestruturada mostrou-se um instrumento fundamental. Estruturada a partir de um roteiro orientador, ela permitiu que os entrevistados expressassem livremente suas ideias, promovendo um diálogo aberto por meio dos seguintes questionamentos: **Qual o nível de escolaridade dos pais dos professores? Qual foi a trajetória de vida desses pais? De que forma as práticas pedagógicas são moldadas a partir da vivência desses professores?** Esse formato possibilitou o aprofundamento das respostas e a ampliação das

interpretações, enriquecendo o processo de análise e compreensão dos resultados à medida que as respostas não se limitaram somente ao questionário base.

Como dito anteriormente, partimos do pressuposto de que as práticas pedagógicas dos professores da EJA são atravessadas por suas trajetórias pessoais e familiares, especialmente pelo nível de escolarização de seus pais. Essas vivências tendem a contribuir para a construção de vínculos afetivos e pedagógicos em sala de aula, influenciando o modo como os docentes se relacionam com o conhecimento e com seus estudantes. Assim, ao investigar essas trajetórias, buscou-se compreender como as experiências de exclusão e, ao mesmo tempo, de superação, influenciaram na relação com o saber e na forma de ensinar.

Para a análise dos dados, as entrevistas foram sistematizadas e organizadas em categorias e subcategorias, o que possibilitou uma leitura aprofundada dos resultados, orientando a interpretação das falas e a identificação de certos padrões. A categorização também permitiu maior rigor metodológico e sensibilidade para captar os significados presentes nas narrativas.

A primeira categoria, chamada **baixa escolaridade dos pais e ruptura geracional**, abrangeu o relato dos professores sobre a formação escolar de seus pais, frequentemente marcada pelo analfabetismo ou pela escolarização. Essa categoria possibilitou compreender de que forma as origens familiares se refletiram nas trajetórias educacionais e nas expectativas em relação ao aprendizado.

A segunda categoria, denominada **gentes da EJA**, buscou identificar quem são esses sujeitos que compõem essa modalidade. Foram analisadas as histórias e identidades que revelaram os aspectos culturais e sociais das trajetórias e permitiram compreender o contexto de vida e o ambiente familiar dos estudantes. Essa análise evidenciou a proximidade entre as experiências de professores e dos estudantes em suas trajetórias de resistência e ascensão social por meio da educação.

Por fim, a terceira categoria, intitulada de **pedagogias de transformação**, reuniu as práticas e estratégias desenvolvidas pelos professores diante das dificuldades estruturais e formativas enfrentadas na EJA. Nesse campo, foram analisados os relatos sobre como os docentes transformaram suas próprias experiências de exclusão em instrumentos pedagógicos e espaços de acolhimento e aprendizagem humanizadora.

A categorização dos dados possibilitou o diálogo entre a história familiar e as práticas docentes, favorecendo a identificação de padrões, sentidos e vínculos presentes nas narrativas. Esse processo foi essencial para compreender como as experiências pessoais e intergeracionais se transformam em pedagogias que valorizam o afeto, a escuta e a humanização do ensino na EJA. Assim, a metodologia adotada garantiu não apenas rigor investigativo, mas também sensibilidade diante das múltiplas dimensões humanas que atravessam a prática docente nessa modalidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Educação de Jovens e Adultos emerge no Brasil como política de reparação histórica, enquanto conquista de muita luta e resistência da população, majoritariamente negra, com trajetórias drasticamente afetadas pela subcidadania e exclusão educacional. Assim, é reconhecida como modalidade de ensino a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/1996, onde são destacados nos Artigos 37 e 38 da referida normativa. O primeiro artigo (37), aborda a sua finalidade, voltada àqueles que não tiveram acesso à educação escolar formal ou que não tiveram as mesmas oportunidades de conclusão do processo de escolarização.

Além da LDBEN, sinalizamos que, em 1988, a educação voltada a público adulto já era discutida na Constituição Federal em seus Artigos 206 e 208, em que menciona acerca da educação ao longo da vida como algo contínuo e relevante a população. Mais recentemente, temos a

Resolução CNE/CEB 01/2000 baseada no Parecer CNE/CEB 11/2000 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia da modalidade estabelecendo questões organizacionais e dialogando sobre o padrão de qualidade da educação ofertada. Programas como Decreto nº 12.048, de 2024 que institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, assim como a Resolução CNE/CEB 3/2025, baseada no Parecer CNE/CEB 3/2025 vislumbram o fortalecimento da EJA enquanto modalidade flexível, diversificada e inclusiva.

Stoko (2023) vem nos lembrar que a EJA enquanto modalidade de ensino e política de reparação histórica tem a finalidade de formar cidadãos em prol de uma sociedade mais igualitária, com acesso à direitos, conhecimentos social e historicamente adquiridos, sobretudo, à formação humanizada e humanizadora.

A partir desta perspectiva, a EJA recebe estudantes com os mais diversos marcadores identitários, dentre eles: idade, religião, raça/cor, gênero, etc. considerados por Ferreira (2024) como “Gentes da EJA”, enquanto categoria de compreensão para os sujeitos da EJA, pessoas com trajetórias de vida que são atravessadas por processos de exclusão e desfiliação social. Desconectados da sociedade em termos de participação social, carregam ausências de direitos, ao protagonizarem histórias em que prevalecem drásticas condições de vulnerabilidade social, barreiras estruturais, sociais e culturais enfrentadas, restando a subcidadania revelada na inacessibilidade a ambientes institucionais, bem como às faltas (no plural) de condições de terem direito a ter direito à educação escolar institucionalizada.

Compreendemos a importância da educação na vida dos indivíduos quando recorremos a Freire (2008) que nos mostra acerca da incompletude humana como perspectiva de transformação do que está ao seu redor. Partindo dessa premissa, educar é se reconhecer como ser humano incompleto e/ou enxergar a incompletude do outro, enquanto necessi-

dade da educação enquanto um ato de transferência do saber a partir daquilo que foi/é adquirido nas vivências sociais.

Nesse sentido, a EJA nas escolas ou fora dela, revela-se fundamental para o desenvolvimento de habilidades e valores necessários à interação e à promoção de conteúdos e conhecimentos que partam de uma proposta humanizadora baseada no diálogo, na interação coletiva, na transformação e na emancipação do sujeito pensante, crítico e criativo. Sendo assim, a célebre passagem reflexiva de Paulo Freire ao nos ensinar que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005, p. 79), provoca reflexões sobre a leitura e desenvolvimento do mundo, resultando definitivamente em uma prática libertadora.

Por tudo isso, é preciso investir no envolvimento da escola em relação à autonomia, emancipação e produção de conhecimentos transformadores, capaz de revelar uma verdadeira “escola democrática é aquela onde o professor ensina e educa todos os alunos, incluindo os de quem gosta e os que não gostam dele” (Charlot, Zanette e Stecanela, 2022, p.16), então ser professor, principalmente na educação de jovens e adultos é reconhecer que independente de quem seja o estudante, ele deve ser bem tratado, e aquele docente deve ter a sensibilidade de abordar conteúdos de maneira mais didática possível considerando o cotidiano das “gentes da EJA” (Ferreira, 2024), pois conhecimentos descontextualizados não beneficiam a educação.

Alves (2022, p.5) afirma que “os alunos da EJA precisam ser motivados de uma maneira diferente”, e isso inclui não somente abordagens pedagógicas que perpassam o contexto sociocultural onde o estudante está envolvido como aspectos socioafetivos ligados ao acolhimento e empatia capazes de ressignificar as práticas pedagógicas aplicadas na modalidade, e superar modelos tradicionais, arcaicos e, na maioria das vezes, opressores.

A empatia e o acolhimento também exercem significado para os docentes que possuem sua trajetória de vida marcada, em muitos casos, pela falta de acesso de seus pais ao contexto escolar e, por essa razão,

podem desenvolver um olhar mais sensível às questões de seus estudantes. Ao carregarem negativas marcas deixadas na história e na memória de seus pais pode ser que os educadores da EJA transformem o ato de ensinar. A experiência pessoal, possibilita maior compreensão sobre as situações de exclusão educacional reconhecidamente de forma semelhante à de suas famílias, corroborando para que os professores valorizem os saberes construídos nas diversas experiências de vida.

Por meio dessa reflexão relacionada ao contexto escolar constatamos que existem diversos professores com origem familiar e trajetórias drasticamente atravessadas pela baixa ou ausência de escolaridade. Essas experiências, em vez de se configurarem como barreiras, parecem contribuir para a construção de um olhar mais empático e sensível às dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA.

A partir das categorias metodológicas estabelecidas para esta pesquisa, apresentamos algumas falas selecionadas dos docentes com atuação na Educação de Jovens e Adultos. Nessa direção, o esforço em identificar de que maneira a escolaridade dos pais poderia repercutir, mesmo de forma indireta, na construção de um olhar sensível sobre os estudantes; assim também para compreender como valores familiares se manifestam nas relações afetivas e humanizadas que se consolidam em sala de aula.

Entre as categorias analisadas, a primeira categoria denominada - **baixa escolaridade dos pais e ruptura geracional** - destacou-se por revelar trajetórias escolares incompletas ou interrompidas precocemente. As falas dos professores mostraram que muitos desses familiares tiveram pouco ou nenhum acesso ao ensino formal, condição que dialogou com as histórias dos estudantes atendidos pela EJA. Essa proximidade de experiências tende a favorecer a empatia e reconhecimento das dificuldades enfrentadas por jovens, adultos e idosos que retornam à escola.

Meus pais só chegaram até o ensino fundamental, mas nenhum chegou a concluir, não. (Profª Roberta, EJA I – Alfabetização)

Com relação ao nível de escolaridade do meu pai e da minha mãe. Meu pai sempre foi analfabeto e a minha mãe professora. (Profª Juliana, EJA I – Alfabetização)

Meu pai aprendeu a ler e escrever com a minha mãe, mas ele nunca retornou pra escola. Nunca quis retornar pra escola. Ele só fez até alfabetização e ainda nem foi alfabetizado. (Profº Raimundo, EJA II – 5º ao 9º ano EF)

As três respostas descritas acima nos mostraram que a educação escolar, no passado, era inacessível à população em virtude dos processos de colonização, redução de escolas e falta de interesse na política de democratização do ensino escolar. Pudemos perceber nas falas que se tratam de trajetórias familiares marcadas pela interrupção ou ausência de acesso à escola, reveladora de inúmeras dificuldades históricas entre aqueles que enfrentaram tantas barreiras para construir suas histórias de sucesso e transformação social.

Na primeira fala da Profª Roberta, evidencia que mesmo com o desejo de estudar os obstáculos não puderam ser enfrentados, resultando no acesso incompleto à educação. Enquanto que, na segunda, da Profª Juliana, podemos diagnosticar trajetórias distintas, em que uma mãe que conseguiu ser alfabetizada e se tornar professora e um pai que é completamente analfabeto. E na terceira e última, o Profº Raimundo, falou da presença de um pai que não quis retornar à escola, o que nos deixou em dúvida sobre quais dificuldades, especificamente, foram detectadas concretamente vivida pelos pais dos professores-respondentes.

Notadamente, as histórias de analfabetismo previstas na geração dos pais desses professores carregam elementos que atravessam dores, sentimentos de fracasso e muitas outras situações oriundas da falta de escolaridade, em que se destacam a dedicação ao lar, filhos, entes próximos, no caso das mulheres; a corrida por melhores condições de vida e sustento, no caso dos homens, preenchendo papéis culturalmente pré-estabelecidos e enraizados no machismo, patriarcado, colonização de mentes e corpos.

Pelo estudo, vimos que o perfil dos pais dos docentes revelaram condições diferentes de vida pessoal e profissional de ausência ou interrupção

dos estudos, possivelmente com consequências ligadas à subempregos, trabalhos pouco remunerados e diversas situações de subcidadania.

Segundo Di Pierro (2023, p. 163), a EJA é composta primordialmente por “[...] populações pobres, das zonas rurais, do Norte e Nordeste, particularmente as pessoas negras e idosas”, reafirmando as tantas “gentes da EJA” (Ferreira, 2024) cujo perfil se aproxima às pessoas, historicamente, marginalizadas, invisibilizadas e mesmo, excluídas do sistema educacional e da vida social.

Paiva (2006) nos mostra que essas pessoas tiveram suas infâncias acometidas por atividades que iam além de brincar, de modo que a criança não teve as mesmas oportunidades de ser apenas criança, ao contrário, passaram a assumir papéis de adultos no exercício do trabalho e de obter rendimentos para a família. A segunda categoria - **percursos de vida das gentes da EJA** - trouxe falas que evidenciaram a diversidade de trajetórias marcadas por subcidadania e exclusão. Os relatos revelaram percursos permeados por interrupções escolares, trabalho precoce e condições socioeconômicas que limitaram o acesso e a permanência desses sujeitos no ambiente escolar.

Meu pai foi pro comércio, ele colocou um comércio e a escola dele era a escola da vida mesmo. Ele sempre trabalhou, escrevendo muito pouco e lendo muito pouco, entendia mais da matemática. Como eu digo, a matemática da vida, aprendeu a lidar com o comércio, mas que nunca retornou pra escola, ele nunca estudou. (Profª Anne, EJA II - 5º ao 9º ano EF)

Meus pais não tinham também como eles estudar. Porque você tem que subir, ou trabalhar ou estudar. Assim era com nós, ou trabalhavam na serra ou nós ficávamos embaixo para estudar. Mas nós não podíamos ficar embaixo para estudar, porque tínhamos que trabalhar. Nós trabalhava na agricultura. Era isso, na agricultura. Nós vivíamos disso aí. Meu pai sempre viveu disso aí. (Profº João, EJA II - 5º ao 9º ano EF)

Diante destas falas, nos deparamos com realidades de pessoas que exerceram funções distintas em sociedade, entretanto, torna-se visível a falta de pertencimento com o contexto escolar formal, em virtude das dificuldades que emergem durante suas vidas. Na primeira fala, da Profª

Anne, nos deparamos com uma realidade do trabalho produzida a partir do esforço próprio de obter um comércio e dali, tirar sustento com os conhecimentos matemáticos adquiridos ao longo da vida e das noções aprendidas por outros que possam ter influenciado na continuidade do trabalho. Na segunda fala, do Profº João, ficou evidente um percurso de vida comum da região interiorana do Ceará - a agricultura -, como forma de garantir a subsistência no plantio, no roçado, no cuidado com os animais ou, especialmente no Maciço do Baturité, na colheita do café.

Essas histórias narradas pelas vozes dos professores nos revelaram que existe um reconhecimento acerca das diversas trajetórias, diferentes modos de saber e viver. Assim, as memórias relatadas não apenas trazem as trajetórias dos pais desses professores, mas nos dá consciência de que existe o olhar sensível e empático frente aos estudantes que estão em sala de aula.

Na terceira categoria - **pedagogias de transformação** - foi analisado de que forma as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar buscaram mobilizar estratégias que favorecessem a permanência e aprendizagem dos estudantes, que em grande parte possuem vivências marcadas por desigualdades e interrupções. Os relatos revelaram um dos desafios mais recorrentes dessa modalidade: a evasão escolar. Nas falas dos professores, observamos a importância de se repensar a questão da flexibilização da frequência, do tempo de permanência na escola e das exigências curriculares, considerando alternativas viáveis para a permanência e a conclusão, com sucesso, dos estudantes afetados diretamente por tantas intercorrências da vida. Diante disso, temos as seguintes falas:

Infelizmente a EJA tem esse problema que é a evasão e a gente precisa fazer essa busca ativa. Aí a gente faz, tem que ser flexível, de vir pelo menos duas vezes na semana e assim a gente vai. É realmente aprender o que dá e tempo que tiver aqui a gente vai passar o que a gente puder para eles no tempo que eles estiverem aqui. Tem que ser flexível, a gente não pode exigir muito deles, porque eles já vêm porque eles querem vir, querem aprender, querem finalizar o ensino fundamental, para dizer assim, eu terminei o nono ano, como eles dizem,

eu quero terminar o nono ano. (Profº Augusto, EJA II - 5º ao 9º ano EF)

Eles [os alunos] vêm da base, eles vêm lá da sala de alfabetização, quer dizer, eles foram alfabetizados já, estão aqui em um outro segmento, tentando aprender o que puder desse segmento, e querem finalizar no outro segmento do oitavo e nono. Não adianta dizer, eu quero você todo dia aqui, eu quero você chegando aqui seis horas, porque não dá. A gente precisa que eles não deixem de frequentar. (Profª Josiane, EJA I Alfabetização)

Em diálogo com Dieb (2008), compreender as práticas pedagógicas da EJA como processos de transformação reconhecendo que o saber não é apenas um conteúdo a ser transmitido, mas uma construção que é atravessada por diversas dimensões sociais, afetivas e históricas traz sentido para a “relação com o saber”, conceito inspirado em Bernard Charlot, que evidencia como cada sujeito estabelece um vínculo simbólico com o conhecimento, marcado por sua trajetória de vida e pelas condições de escolarização. Sendo assim, as práticas pedagógicas adotadas na EJA se configuraram como processos de superação e reconstrução do vínculo com o ambiente educacional, reafirmando a perspectiva transformadora e social do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso interesse em analisar o nível de escolaridade dos pais dos professores considerando as práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais da EJA, a partir de entrevistas com professores da rede pública municipal de ensino de Redenção, Acarape e Mulungu, no Maciço do Baturité/CE, nos permitiu dialogar com estudos teóricos que subsidiaram o debate educacional acerca das trajetórias de vida dos pais dos professores em aproximação com as marcas da baixa escolaridade de seus estudantes, motivo para que o estudo revelasse algumas implicações na forma de acolhimento e humanização adotadas nas práticas pedagógicas dos professores da EJA em seu contexto de atuação.

Os relatos evidenciaram ainda, que a Educação de Jovens e Adultos apresenta-se socialmente como um cenário de possibilidades àqueles que tiveram e têm seus direitos negados todos os dias, possibilitando habilidades que vão além de somente aprender a ler e a escrever, mas também permite que um contato maior com o contexto social seja estabelecido, fortalecendo os laços sociais, sendo algo motivado por seus interesses, nessa prerrogativa, muitos se vêem mais envolvidos com a sociedade. Com isso, os docentes na interpretação de seus papéis, registraram vivências de seus estudantes em sala de aula que podem ser associadas ao vivido em contexto familiar. Notadamente, um certo espelhamento das histórias pessoais dos pais dos professores com as de seus estudantes em sala de aula.

Nesse processo de assimilação, percebemos que estes docentes tendem a lidar melhor com os estudantes, à medida que exerceram suas práticas docentes com mais sensibilidade e empatia, permitindo-lhes reconhecer [e se reconhecerem] nas trajetórias, ecos de suas próprias origens, reveladas nas situações didáticas e pedagógicas mais acolhedoras e humanizadoras transmitidas no ato de ensinar, se tornando algo benéfico para os envolvidos na dinâmica de sala de aula.

Por fim, as entrevistas nos permitiram momentos de escuta ativa nas falas relatadas, pudemos perceber o fortalecimento da solidariedade, coletividade e valorização de saberes e culturas produzidas nas experiências populares e comunitárias, a criação de vínculos afetivos e pedagógicos como elemento transformador e potencializador do ensino na EJA, sobretudo, por despertar um sentimento de reencantamento pelo ato de aprender.

REFERÊNCIAS

ALVES, B. M. O. **A infantilização das práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA: um olhar sobre a vivência do estágio.** Revista Interseção, Palmeira dos Índios, v. 3, n. 1, p. 4-15, dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.48178/intersecao.v3i1.397>. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 11/2000**, de 07 de junho de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC/CNE, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB112000.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2024/decreto-12048-5-junho-2024-795727-publicacaooriginal-171981-pe.html>. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 29 set. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 29 out. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf. Acesso em: 29 set. 2025.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, B.; ZANETTE, C. R. S.; STECANELA, N. **A relação do docente com o saber e com o ensinar**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 60, n. 64, p. 1-22, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/29415/16004/99740>. Acesso em: 23 ago. 2025.

DIEB, M. **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DI PIERRO, M. C. **A atualidade das políticas**. In: CORTI, A. P.; CÁSSIO, F.; STOKO, S. (org.). Escola pública: práticas e pesquisas em ação. São Paulo: Editora UFABC, 2023. p. 163-171.

FERREIRA, L. C. **Gentes da EJA: além da subcidadania e da exclusão**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2024. 126 p.

FERREIRA, L.C; DIEB, M. **Saber Ensinar na EJA: das relações sociofamiliares ao compromisso com a prática pedagógica**. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 34, n. 77, p. 259-274, 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta**. Brasília: IBGE, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43699-indicadores-educacionais-avancam-em-2024-mas-atraso-escolar-aumenta>. Acesso em: 21 out. 2025.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 108 p.

PAIVA, J. **Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos**. Reunião Anual da ANPED – GT Educação de Pessoas Jovens e Adultas, n. 18, p. 1-17, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>. Acesso em: 30 out. 2025.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOUZA, J. **Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

STOKO, S. **Escola pública: porque mesmo?** In: CORTI, A. P.; CÁSSIO, F.; STOKO, S. (org.). *Escola pública: práticas e pesquisas em ação*. São Paulo: Editora UFABC, 2023. p. 19-30.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.010

O LIVRO DIDÁTICO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO DE AQUIRAZ (CEJAQUI): entre a Resistência e a Ressignificação Pedagógica

Carlos Alberto de Sousa¹Geise Santos Almeida²

RESUMO

Este artigo analisa o papel do livro didático no Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI), modalidade que representa não apenas o direito à escolarização, mas também a reparação de desigualdades históricas. O estudo discute a ambiguidade do livro didático na EJA: ao mesmo tempo em que pode democratizar o acesso ao conhecimento, corre o risco de perpetuar exclusões quando descolado das vivências concretas e dos contextos socioculturais dos estudantes. A investigação baseia-se na observação de práticas pedagógicas no CEJAQUI e na análise crítica dos livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) voltado para EJA. Ao considerar o contexto da distribuição de materiais e das políticas públicas da modalidade. A análise evidencia um descompasso entre os conteúdos veiculados pelos livros e os saberes acumulados pelos estudantes em suas trajetórias de vida. Tudo isso se torna mais denso pela ausência de materiais específicos já que, desde o ciclo do PNLD (2014-2016), não existe material

1 Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará - UFC, autor-principal@email.com;

2 Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará - UFC, coautor1@email.com;

didático específico para EJA. Com o lançamento do novo Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, abre-se a perspectiva de retomada da produção e distribuição de livros adequados às necessidades formativas. O artigo defende a necessidade de abordagem pedagógica que valorize os saberes prévios dos educandos, utilizando o livro didático como ferramenta de diálogo, emancipação e transformação, reafirmando a EJA como território de resistência e construção coletiva do conhecimento.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Livro Didático; CEJAQUI; Resistência; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade essencial da educação básica brasileira. Destinada a sujeitos que, por diferentes razões sociais, econômicas e culturais, não tiveram acesso à escolarização na idade apropriada ou que interromperam sua trajetória, a EJA surgiu como instrumento de inclusão e reparação de desigualdades. (Paiva, 2003; Haddad (2007); Di Pierro, 2000).

No Brasil, campanhas de alfabetização e programas de Educação Popular, desde meados do século XX, evidenciam a centralidade da EJA na promoção da cidadania, do direito à educação e da valorização social dos sujeitos historicamente excluídos.

Freire (1987; 2002; 2005) enfatiza que a educação de jovens e adultos não deve se limitar à transmissão de conteúdo, mas ser compreendida como processo de emancipação, reflexão crítica e transformação social, em que os saberes e experiências de vida dos educandos são reconhecidos como componentes centrais do aprendizado.

Nesse contexto, o livro didático assume papel ambíguo: tradicionalmente concebido como recurso central, uma função essencial no processo educativo, pois oferece, ou deveria oferecer, estrutura curricular, sequência de conteúdos e orientações pedagógicas. Entretanto, na EJA, a estrutura desse material precisa ser repensada.

Quando o livro é concebido alinhado aos contextos de vida e saberes prévios dos educandos, se torna um instrumento de mediação, diálogo e empoderamento, porém quando descontextualizado, tende a reproduzir desigualdades, desmotivação e distanciamento do processo de aprendizagem (Haddad, 2007; Soares, 2022).

O Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI) representa um microcosmo dessas tensões. Estudantes com diferentes experiências de vida, percursos profissionais variados e necessidades educativas específicas convivem em um espaço que busca, ao mesmo tempo, alfabetizar, qualificar e empoderar.

Observa-se que os livros didáticos utilizados frequentemente não correspondem às realidades socioculturais dos alunos, o que exige que os docentes criem estratégias adaptativas para garantir o aprendizado significativo.

Além disso, a lacuna de quase dez anos sem atualização dos materiais didáticos evidencia fragilidade nas políticas públicas voltadas à modalidade. Essa situação compromete a equidade educacional, pois obriga professores a improvisar recursos, limita a integração de temas contemporâneos e impede que a aprendizagem dialogue com as experiências concretas dos educandos.

Diante desse cenário, o presente artigo busca analisar criticamente o papel do livro didático no CEJAQUI, considerando tanto os desafios quanto às possibilidades de resignificação pedagógica. Com base na literatura especializada (Freire, 2002; 2005; Arroyo, 2005; Soares, 2022), na observação das práticas docentes e na análise dos materiais do PNLD, o estudo discute como o livro didático pode ser transformado em instrumento de emancipação e de construção coletiva do conhecimento, reafirmando a EJA, e consequentemente o CEJAQUI, como espaço de resistência e inclusão social.

Para isso o presente trabalho está sistematizado da seguinte maneira: introdução, seção destinada a realizar uma contextualização da Educação de Jovens e Adultos. Seguido da seção 2 que narra a EJA como um espaço de resistência e luta por igualdade social. Posteriormente na seção 3 discute-se sobre a função do livro didático como ferramenta de democratização e exclusão do saber.

Em seguida, seção 4, é feita uma análise crítica do PNLD em relação à educação de jovens e adultos. Na quinta seção está descrito a reorganização da função do livro didático tendo em conta a experiência do CEJAQUI e por últimos as considerações finais as quais são retomadas as principais reflexões e contribuições do estudo

A Educação de Jovens e Adultos como Espaço de Resistência

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge historicamente como resposta às profundas desigualdades sociais e educacionais presentes no Brasil. Desde meados do século XX, campanhas de alfabetização e programas de educação popular, muitas vezes vinculados a movimentos sociais e comunitários, evidenciam a EJA como espaço de resistência frente às exclusões históricas que afastaram milhões de brasileiros da escolarização formal (Freire, 1987; Arroyo, 2005).

No contexto contemporâneo, a EJA enfrenta desafios estruturais que revelam a continuidade das desigualdades, precariedade de recursos pedagógicos, formação docente insuficiente, heterogeneidade de turmas e dificuldade de integração de tecnologias educacionais (Soares, 2022).

O Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI) exemplifica esses desafios. Ali, estudantes apresentam trajetórias de vida diversas, incluindo experiências profissionais variadas, responsabilidades familiares e diferentes níveis de escolarização. Cada um desses elementos representa um saber acumulado que deve ser considerado no planejamento pedagógico, reforça a necessidade de uma abordagem educativa que respeite e valorize esses conhecimentos prévios.

O caráter de resistência da EJA no CEJAQUI se manifesta na forma como docentes e estudantes contornam esses desafios atrelados à escassez de materiais contextualizados, exige a construção de estratégias que dialoguem com as experiências de vida dos alunos são práticas centrais para assegurar a aprendizagem significativa.

Essa ação estende-se ao processo de improvisação pedagógica, manifestando-se na adaptação dos conteúdos presentes no livro didático. Tal movimento evidencia a necessidade de elaboração de estratégias didáticas que estabeleçam diálogo com as experiências socioculturais dos estudantes, configurando-se como prática essencial para a promoção de uma aprendizagem significativa.

Dessa forma o CEJAQUI, constitui-se como um território de reconhecimento social, fortalecimento da autoestima e ampliação de oportunidades de inclusão social, isso se traduz nas práticas que valorizam a escuta dos estudantes, por meio da promoção debates sobre temas sociais relevantes, incentivando a participação em projetos comunitários e fortalecendo vínculos entre o CEJAQUI e a comunidade.

Dessa forma, a EJA no CEJAQUI exemplifica como a educação de jovens e adultos não é apenas um processo escolar, mas uma estratégia de resistência social e cultural, consolidando-se como espaço de engajamento, construção coletiva do conhecimento e transformação da realidade social dos sujeitos.

O Livro Didático no CEJAQUI: entre a democratização e a exclusão do saber

O livro didático, tradicionalmente concebido como ferramenta central da prática docente, possui função ambivalente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por um lado, ele estrutura conteúdo, organiza sequências didáticas e fornece referências metodológicas que orientam professores e estudantes. Por outro lado, quando descontextualizado das realidades socioculturais e das experiências de vida dos alunos, reproduz desigualdades educacionais, desmotivação e alienação no processo de aprendizagem (Haddad, 2007; Soares, 2022).

Historicamente, os livros didáticos da EJA surgiram como resposta à necessidade de padronizar conteúdos e atender à diversidade de turmas, mas muitas vezes apresentavam abordagens limitadas, centradas apenas na alfabetização mecânica ou em conteúdos abstratos, sem diálogo com os saberes cotidianos dos educandos (Arroyo, 2005). Essa lacuna evidenciava um descompasso entre a finalidade emancipatória da EJA e a prescrição normativa dos materiais didáticos disponíveis.

No CEJAQUI, o livro didático apresenta desafios significativos. Os materiais distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

carecem de atualização e contextualização, pois não consideram a realidade local, a diversidade cultural, as experiências de trabalho e os interesses dos estudantes. Como consequência, os professores se veem obrigados a improvisar estratégias pedagógicas, adaptando conteúdo ou complementando-os com atividades contextualizadas que integrem os saberes prévios dos alunos.

Por exemplo, exercícios de matemática ou interpretação de textos precisam ser frequentemente conectados a situações reais do cotidiano ou ao conhecimento local dos estudantes, pois essa conexão não está posta no livro didático, por meio dessa fusão é possível promover maior significado e engajamento.

Além da adaptação, o livro didático, quando utilizado de forma crítica, pode se tornar ferramenta de diálogo e emancipação. Os docentes podem problematizar os conteúdos, relacionando-os às experiências sociais e culturais dos educandos, isso promove reflexão crítica, criatividade e participação ativa na aprendizagem.

A ausência de atualização de materiais específicos para a EJA, especialmente após o ciclo PNLD 2014-2016, evidencia fragilidade nas políticas públicas voltadas à modalidade. Essa lacuna compromete a equidade educacional, pois obriga os professores a improvisar recursos e limita a integração de temáticas contemporâneas, de novas tecnologias e de referências culturais relevantes.

Nesse sentido, a ressignificação pedagógica do livro didático torna-se imperativa, ele deve ser compreendido não como único veículo de conhecimento, mas como mediador da aprendizagem, promovendo conexão entre conteúdos formais e saberes dos educandos (Freire, 2005; Soares, 2022).

Portanto, o livro didático na EJA representa simultaneamente oportunidade e desafio. Ele pode democratizar o acesso ao conhecimento e servir de suporte para docentes, mas sua eficácia depende de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas, capazes de valorizar os saberes

prévios, promovendo engajamento e fortalecendo a função emancipatória da educação de jovens e adultos.

No CEJAQUI, essa ressignificação se concretiza em estratégias que integram conteúdos formais e experiências de vida, reafirmando a EJA como espaço de aprendizagem significativa, resistência social e inclusão.

Análise Crítica do PNLD e o Descompasso com a Realidade da EJA

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política pública central no Brasil, destinada a fornecer materiais pedagógicos à educação básica, isso inclui a modalidade EJA. Desde sua criação, o PNLD tem buscado padronizar conteúdos e apoiar docentes, por meio da garantia de acesso a livros e materiais didáticos em escala nacional (Soares, 2011).

No entanto, apesar de seu caráter estruturante, o programa apresenta limitações significativas no que se refere à EJA, especialmente no que tange à atualização, contextualização e adequação dos livros didáticos às necessidades dos educandos adultos.

O último ciclo específico de livros para a EJA, realizado entre 2014 e 2016, revelou lacunas que se estenderam por quase uma década, período em que muitos docentes ficaram sem materiais adequados.

Essa ausência compromete a equidade do processo educativo, obrigando professores a improvisar estratégias de ensino, adaptar livros de outras séries aos segmentos da EJA, ou criar materiais complementares para atender à diversidade de experiências, interesses e saberes prévios dos estudantes (Haddad, 2007).

No CEJAQUI, a consequência desse descompasso é evidente. Professores enfrentam turmas heterogêneas, compostas por alunos de diferentes idades, níveis de escolarização e experiências de vida.

A falta de livros didáticos contextualizados exige abordagens pedagógicas flexíveis, que valorizem o conhecimento acumulado pelos alunos, conectem conteúdos formais com o cotidiano e promovam participação ativa e reflexiva.

O descompasso entre políticas públicas e realidade local evidencia a necessidade de uma abordagem crítica e estratégica do PNLD. A produção e distribuição de materiais didáticos devem considerar não apenas a alfabetização formal, mas também a diversidade cultural, social e econômica dos educandos.

O novo Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA surge como oportunidade de reduzir essas lacunas, propondo atualização de conteúdos, formação continuada de professores e maior articulação entre políticas públicas, materiais pedagógicos e práticas de sala de aula (Arroyo, 2005; Freire, 2005).

Portanto, a análise crítica do PNLD revela que, para o CEJAQUI, os livros didáticos não são vistos como recursos neutros ou universais. Sua eficácia depende da adaptação pedagógica, da contextualização e da valorização dos saberes dos estudantes, isso reforça o papel do CEJAQUI no município de Aquiraz-CE, como espaço de resistência, aprendizagem significativa e inclusão social.

O Novo Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e a Qualificação da EJA

O novo Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA representa uma iniciativa estratégica do governo brasileiro para enfrentar os desafios históricos da modalidade, promovendo atualização de materiais didáticos, fortalecimento da formação docente e ampliação da inclusão educacional.

A proposta do pacto vai além da distribuição de livros, buscando integrar políticas públicas, práticas pedagógicas inovadoras e valorização dos saberes prévios dos educandos (Freire, 2005; Arroyo, 2005). Entre os objetivos centrais do pacto, destacam-se:

1. Atualização e contextualização dos livros didáticos para a EJA, garantindo que os conteúdos dialoguem com a realidade local dos estudantes, suas experiências de vida e necessidades formativas;
2. Formação continuada e qualificação de professores, capacitando-os para lidar com turmas heterogêneas, metodologias dialógicas e estratégias de mediação crítica;
3. Valorização dos saberes acumulados pelos educandos, promovendo aprendizagem significativa e integrando experiências de trabalho, família e comunidade ao currículo;
4. Promoção da inclusão digital e tecnológica, permitindo a integração de recursos multimodais e metodologias contemporâneas que ampliem o acesso ao conhecimento.

No CEJAQUI, a implementação do pacto oferece perspectivas concretas de transformação. A expectativa é que a atualização dos livros didáticos contribua para reduzir o descompasso entre conteúdos formais e experiências de vida dos estudantes, fortalecendo o aprendizado contextualizado.

Além disso, a capacitação docente prevista pelo pacto permite que os professores desenvolvam práticas pedagógicas inovadoras, utilizando os livros didáticos não como simples repositórios de informação, mas como mediadores do conhecimento, ferramentas de diálogo e instrumentos de emancipação.

No entanto, a implementação do pacto também apresenta desafios. Entre eles, destacam-se a necessidade de articulação entre diferentes níveis de gestão educacional (municipal, estadual e federal), o monitoramento da distribuição e uso efetivo dos materiais didáticos, a capacitação contínua dos docentes e a avaliação dos resultados na aprendizagem, inclusão social dos educandos e a elaboração de um currículo específico para EJA com mudanças significativas nos instrumentos avaliativos como o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Assim, o pacto reforça a importância da EJA como território de resistência e transformação social. Ao promover a atualização dos materiais, valorizar os saberes prévios e capacitar os professores, abre-se caminho para que a educação de jovens e adultos cumpra plenamente sua função emancipatória, proporcionando aprendizagem significativa, qualificação profissional e ampliação da cidadania (Soares, 2022).

Ressignificação Pedagógica do Livro Didático no CEJAQUI

A resignificação pedagógica do livro didático CEJAQUI é essencial para transformar esse recurso em instrumento de mediação, diálogo e emancipação. Diferentemente da utilização tradicional, em que o livro é apenas fonte de conteúdo pré-estabelecido, a abordagem resignificada busca integrar os saberes acumulados pelos estudantes às propostas curriculares, promovendo aprendizagem significativa e participativa (Freire, 2005; Arroyo, 2005).

No CEJAQUI, os docentes adotam estratégias que problematizam os conteúdos dos livros, conectando-os às experiências dos alunos. Por exemplo, ao trabalhar conceitos matemáticos, os professores relacionam os exercícios a situações do cotidiano, como cálculo de orçamento familiar, medições em atividades profissionais ou planejamento de pequenas vendas comerciais.

Na disciplina de língua portuguesa, a interpretação de textos é frequentemente associada às histórias de vida dos estudantes, às notícias locais ou às experiências culturais da comunidade, promovendo engajamento e relevância.

Outra estratégia central é a valorização dos saberes prévios dos educandos. Durante as aulas, os professores incentivam que os alunos compartilhem suas experiências, opiniões e conhecimentos acumulados, transformando a aprendizagem em processo dialógico e colaborativo. Essa prática fortalece a autoestima, a confiança e o protagonismo dos

estudantes, aspectos fundamentais para a função emancipatória da EJA (Soares, 2022).

Além disso, o livro didático passa a ser utilizado como ferramenta complementar, não como único recurso de ensino.

O CEJAQUI promove atividades diversificadas, como debates, produção de textos coletivos, estudos de campo, resolução de problemas contextualizados e uso de recursos digitais simples, ampliando o alcance pedagógico e promovendo inclusão de diferentes estilos de aprendizagem.

A ressignificação pedagógica também envolve adaptação crítica dos materiais fornecidos pelo PNLD. Professores identificam lacunas, reorganizam conteúdo, incluem temas locais e culturais e contextualizam exercícios, na busca de garantir que os livros dialoguem com a realidade dos estudantes.

Essa prática evidencia que a função do livro didático depende diretamente da criatividade, sensibilidade e competência pedagógica do docente, consolidando-o como mediador do conhecimento e não como repositório neutro de informações.

Assim, a experiência do CEJAQUI demonstra que a ressignificação do livro didático fortalece a EJA como espaço de resistência e transformação social. Ao integrar conteúdos escolares e saberes cotidianos, promover diálogo e participação ativa, e incentivar reflexão crítica, o livro se torna instrumento de construção coletiva do conhecimento, de empoderamento dos educandos e de efetivação do direito à educação como prática emancipatória (Freire, 2002; Arroyo, 2005; Soares, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que o livro didático na Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui caráter ambivalente: pode tanto democratizar o acesso ao conhecimento quanto reproduzir exclusões quando

descontextualizado das realidades sociais, culturais e de vida dos estudantes.

No Centro de Educação de Jovens e Adultos de Aquiraz (CEJAQUI), essa ambiguidade é clara, especialmente diante da escassez e desatualização dos materiais didáticos do PNLD entre 2014 e 2016, o que exigiu que os docentes improvisassem estratégias pedagógicas e adaptassem conteúdo para garantir a aprendizagem significativa. A análise das práticas no CEJAQUI demonstra que a ressignificação pedagógica do livro didático é fundamental para fortalecer a função emancipatória da EJA.

Quando o livro é utilizado como mediador do conhecimento, integrado aos saberes prévios dos educandos e contextualizado nas experiências de vida, ele contribui para a construção coletiva do conhecimento, promoção da autoestima, fortalecimento da cidadania e inclusão social.

O novo Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA surge como oportunidade para corrigir essas lacunas por meio da atualização de materiais, qualificação docentes e reformulação de políticas públicas que considerem realmente a diversidade e a heterogeneidade dos estudantes da EJA.

Contudo, a eficácia dessas medidas dependerá da articulação entre políticas públicas, gestão escolar, formação docente e estratégias pedagógicas contextualizadas juntamente com um currículo específico para a modalidade, esses elementos são condições básicas para realmente transformar o livro didático em instrumento de diálogo, reflexão crítica e transformação social.

Desse modo, a EJA no CEJAQUI reafirma-se como território de resistência, em que o processo educativo transcende a alfabetização formal e se consolida como espaço de inclusão, valorização de saberes, construção de significado e exercício de cidadania.

A experiência docente e a reflexão crítica sobre o livro didático demonstram que a educação de jovens e adultos é, simultaneamente, um direito social e um instrumento de transformação coletiva.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Educação de jovens e adultos**: concepções, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de Jovens e Adultos**: desafios e perspectivas. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

FREIRE, P. **Educação**: cidadania e autonomia. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HADDAD, S. **Educação de jovens e adultos**: perspectivas e desafios. Brasília: UNESCO, 2007.

PAIVA, V. **Educação de jovens e adultos**: trajetórias e políticas públicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento na EJA**. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

SOARES, M. O. O livro didático como instrumento de mediação pedagógica. In: SOARES,

M. O. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, p. 77-94, 2011.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.011

O MÉTODO DIALÓGICO NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Luciana Costa de Oliveira Teixeira¹Regina Maria de Oliveira Brasileiro²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a relevância da aplicação do método dialógico no processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT) a partir das percepções dos estudantes. O método dialógico se caracteriza pela interação contínua e pela participação ativa dos estudantes. Nesse modelo, o ensino não ocorre de maneira unidirecional, como uma simples transmissão de conteúdo. Ao contrário, promove-se uma troca constante entre educador e educando, em que ambos se influenciam mutuamente, construindo o conhecimento de forma colaborativa. Sob a ótica de Paulo Freire, a interação entre educador e educando constitui um processo dialógico que transforma a educação em um ato de libertação, estimulando, assim, a reflexão crítica dos estudantes. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa baseada na pesquisa-ação, com a aplicação de questionário semiestruturado para compreensão das percepções dos estudantes da EJA/

1 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT/Ifal - AL, luciana.oliveira@ifal.edu.br;

2 Professora no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica ProfEPT/Ifal - AL, regina.brasileiro@ifal.edu.br;

EPT em relação ao método de ensino aplicado no Laboratório de Línguas do Instituto Federal de Alagoas (Ifal). Além disso, este artigo utiliza a revisão de literatura, com base nas obras de Paulo Freire, para fundamentar a análise. Os participantes deste estudo são estudantes do Curso Técnico Integrado em Serviços de Restaurante e Bar, na modalidade EJA/EPT, Campus Maragogi. Diante dos resultados obtidos, evidencia-se a importância do método dialógico como ferramenta de ação pedagógica que compõe a dimensão funcional e relacional do Laboratório de Línguas para a aprendizagem da Língua Espanhola na Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Método dialógico, Educação de Jovens e Adultos (EJA), interação, Língua Espanhola, Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade essencial para garantir o direito à educação e à formação continuada de pessoas que, por diversos motivos, não concluíram seus estudos na idade considerada regular. Nesse contexto, o ensino de Língua Espanhola emerge como uma oportunidade de ampliação de horizontes culturais, comunicativos e profissionais, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), onde o domínio de línguas adicionais pode potencializar a inserção no mundo do trabalho e o exercício pleno da cidadania.

Nessa perspectiva, a EPT articulada à EJA, busca oferecer uma formação que integre trabalho, ciência, cultura e tecnologia, possibilitando o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Moura, 2018). Essa integração pressupõe um modelo de ensino que vá além da simples instrumentalização técnica, contemplando a dimensão política e emancipadora do conhecimento. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, 2013) reforçam o caráter formativo, crítico e inclusivo dessas modalidades, sustentando a ideia de que o ensino deve possibilitar a participação ativa dos sujeitos na transformação social.

Nesse contexto, o ensino de Língua Espanhola na EJA, especialmente no âmbito da EPT, assume papel estratégico. Mais do que desenvolver competências linguísticas, ele promove a ampliação do repertório cultural e comunicativo dos estudantes, além de potencializar suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho e nas práticas sociais contemporâneas (Cunha, 2016; Oliveira, 2019).

De acordo com Freire (1996), ensinar exige compreender a educação como uma prática da liberdade, e não como um ato de depósito de conteúdos. O método dialógico, fundamentado em sua concepção de educação humanizadora, propõe uma relação horizontal entre educador

e educando, em que ambos aprendem e ensinam mutuamente. Trata-se de um processo que valoriza o diálogo, a escuta e a problematização da realidade, possibilitando que o conhecimento seja construído coletivamente a partir da experiência concreta dos sujeitos (Freire, 1987).

No contexto da EJA, a aplicação do método dialógico adquire relevância particular, uma vez que os estudantes trazem consigo um repertório de saberes adquiridos ao longo da vida, que deve ser reconhecido como ponto de partida do processo educativo (Gadotti, 2014). O educador, nesse sentido, atua como mediador, estimulando a reflexão crítica e a construção de sentido a partir das vivências dos alunos. Essa abordagem rompe com o modelo tradicional de ensino, no qual o professor é visto como detentor exclusivo do saber, e o aluno, como mero receptor passivo.

No ensino de Língua Espanhola, o método dialógico freireano permite que o aprendizado vá além da memorização de estruturas linguísticas, priorizando o uso da linguagem como prática social (Bakhtin, 1992). Assim, aprender uma nova língua torna-se um processo de interação e de construção de sentidos, no qual o estudante é sujeito ativo, capaz de refletir sobre sua própria identidade linguística e cultural. Essa perspectiva está alinhada às contribuições de Vygotsky (1998), para quem o desenvolvimento cognitivo é resultado de interações sociais mediadas pela linguagem.

Dessa forma, o presente estudo, um recorte da dissertação de mestrado em andamento intitulada “O Laboratório de Línguas como espaço pedagógico para o ensino da Língua Espanhola na Educação de Jovens e Adultos da EPT”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Ifal, tem como objetivo analisar a relevância da aplicação do método dialógico no processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola na EJA, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica do Ifal – Campus Maragogi.

A investigação apoia-se em uma metodologia qualitativa, de natureza pesquisa-ação, com base na observação das práticas pedagógicas no Laboratório de Línguas e na análise das percepções dos estudantes do Curso Técnico Integrado em Serviços de Restaurante e Bar. Busca-se

compreender de que modo os princípios freireanos se manifestam no processo de ensino e de que forma contribuem para uma aprendizagem significativa e emancipatória.

Além da introdução, este artigo organiza-se em mais três seções: a Metodologia, que descreve o percurso da pesquisa-ação; a Análise e Discussão dos Resultados, que apresenta os principais achados da investigação e sua relação com o referencial teórico; e as Considerações Finais, que sintetizam as contribuições e apontam perspectivas para a prática pedagógica.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, fundamentada na pesquisa-ação (Thiollent, 2011). Essa abordagem foi escolhida por permitir uma análise profunda do fenômeno educativo em seu contexto real, considerando as experiências, percepções e interações dos sujeitos envolvidos. Conforme Minayo (2012, p. 22), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, aspectos que são essenciais quando se busca compreender práticas pedagógicas dialógicas e emancipadoras.

A pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011), é especialmente adequada para contextos educacionais porque combina ação e reflexão, promovendo transformações na prática docente e no ambiente escolar. Assim como propõe Freire (1996), o ato de pesquisar é também um ato educativo, um exercício de diálogo e de conscientização. Nessa perspectiva, a investigação não se limita à observação passiva da realidade, mas busca intervir criticamente sobre ela, em um processo contínuo de problematização e reconstrução do conhecimento.

A escolha dessa metodologia está alinhada ao princípio freireano de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p. 29). O educador-pesquisador, ao refletir sobre sua prática, torna-se sujeito

ativo na construção de saberes pedagógicos, ressignificando sua atuação e reconhecendo os educandos como coautores do processo investigativo.

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Alagoas (Ifal) – Campus Maragogi, no Laboratório de Línguas, ambiente que integra atividades de ensino, pesquisa e extensão. A instituição adota uma perspectiva de educação integral, articulando a formação técnica à formação humana e cidadã, conforme os princípios da EPT (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; Moura, 2018).

O campo de investigação é o Curso Técnico Integrado em Serviços de Restaurante e Bar, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa modalidade é composta por estudantes de diferentes faixas etárias, com trajetórias escolares interrompidas, que buscam a continuidade dos estudos para ampliar suas oportunidades profissionais e pessoais. A diversidade de experiências e saberes desses alunos configura um ambiente propício à aplicação do método dialógico freireano, uma vez que permite a valorização da vivência concreta como ponto de partida para o aprendizado.

De acordo com Arroyo (2017), a EJA deve ser entendida como um espaço de reconhecimento e resgate da dignidade humana, onde o ato educativo se constrói na escuta, no respeito e na problematização do mundo vivido. Nessa direção, o ensino da Língua Espanhola no Laboratório de Línguas do Ifal busca promover o diálogo intercultural e o uso significativo da linguagem, aproximando o conteúdo linguístico das realidades socioculturais dos estudantes. Os participantes deste estudo foram 20 estudantes matriculados no Curso Técnico Integrado em Serviços de Restaurante e Bar, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), com idades variando entre 18 e 66 anos. A maioria era do sexo feminino, composta por trabalhadores, e está ou estava tendo seu primeiro contato com a Língua Espanhola.

Para garantir a confidencialidade e preservar a identidade dos participantes, estes serão identificados apenas pelas iniciais de seus nomes e sobrenomes.

Para a composição da amostra, foram considerados os critérios de frequência regular às aulas e disposição em participar voluntariamente da pesquisa. Participaram do estudo as turmas dos módulos II e V, selecionadas por terem vivenciado o ensino de Língua Espanhola no Laboratório de Línguas do Ifal – Campus Maragogi. Durante as aulas, foi adotado o método dialógico como abordagem pedagógica.

O perfil sociocultural dos estudantes revelou uma diversidade de experiências profissionais, predominantemente nos setores de serviços e turismo, o que reforça a pertinência da abordagem dialógica no ensino do Espanhol. Muitos demonstraram interesse em aprender a língua para aperfeiçoar a comunicação com turistas estrangeiros, principalmente provenientes da América do Sul, e para ampliar suas oportunidades profissionais – um contexto que favorece a utilização de temas geradores e situações reais de comunicação, conforme proposto por Freire (1987).

Os dados foram coletados por meio de um questionário impresso, composto por dez perguntas. O instrumento teve como objetivo obter informações sociodemográficas, bem como dados sobre a percepção linguística dos participantes e suas experiências subjetivas em relação às práticas pedagógicas, às metodologias aplicadas e à interação com a professora.

Além disso, foi realizado um registro reflexivo, constituindo um instrumento relevante para a triangulação de dados, ao possibilitar o cruzamento entre observações empíricas e reflexões teóricas, em consonância com a abordagem da pesquisa-ação (Thiollent, 2011). Essa estratégia permitiu analisar de que forma os princípios freireanos – diálogo, problematização, conscientização e autonomia – se concretizaram na prática pedagógica.

Os dados coletados foram organizados e analisados por meio da Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011), a partir de três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação dos resultados. Essa técnica permite identificar categorias temáticas emergentes nos discursos dos participantes e nos registros observacionais, revelando os sentidos atribuídos à experiência de aprendizagem.

A análise foi orientada por categorias teóricas definidas a priori, com base em Freire (1987; 1996; 2005): 1. Diálogo – como prática horizontal de construção do saber; 2. Autonomia – como capacidade de refletir e agir criticamente; 3. Conscientização – como tomada de consciência sobre a realidade e transformação social; 4. Interação linguística – como processo de construção de significados na língua estrangeira.

Além dessas categorias centrais, também foram observadas dimensões complementares inspiradas em Bakhtin (1992) e Vygotsky (1998), como resposta ativa, colaboração e mediação social, que emergiram dos relatos dos estudantes e das interações em sala.

Os resultados foram interpretados de forma dialética e indutiva, relacionando a teoria com a prática, em busca de compreender como o método dialógico se manifesta concretamente no ensino da Língua Espanhola na EJA. Essa análise foi orientada pelo princípio freireano de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 11), ou seja, de que a aprendizagem linguística deve partir das vivências e contextos dos aprendizes.

Para garantir a confiabilidade e a validade interna dos resultados, foram aplicadas estratégias de triangulação de fontes e métodos (Denzin; Lincoln, 2006). A combinação de questionário, observações e registros reflexivos possibilitou comparar diferentes perspectivas sobre o mesmo fenômeno, reduzindo vieses e fortalecendo a consistência interpretativa.

Além disso, foram realizados momentos de devolutiva com os próprios participantes, em que os resultados preliminares foram apresentados e discutidos coletivamente. Essa etapa é coerente com a ética freireana da pesquisa, que reconhece o educando como sujeito de conhecimento e corresponsável pelo processo investigativo (Freire, 1996). Assim, a pesquisa foi também um ato educativo e dialógico, em que a escuta e a reflexão mútua contribuíram para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Reconhece-se que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa com um número reduzido de participantes e concentrada em um único campus, os resultados não podem ser generalizados para todos os contextos da

EJA ou da EPT. No entanto, o propósito deste estudo não é a generalização estatística, mas a compreensão profunda e contextualizada de uma experiência pedagógica específica, que pode inspirar reflexões e práticas em outros contextos educativos.

Em síntese, a metodologia adotada neste trabalho dialoga diretamente com os pressupostos teóricos de Paulo Freire e com a tradição da pesquisa qualitativa em educação. O estudo, ao conjugar reflexão, ação e diálogo, reafirma que o conhecimento é construído coletivamente, no encontro entre sujeitos e na problematização da realidade.

O método dialógico, mais do que uma estratégia pedagógica, se constitui aqui como um caminho epistemológico para compreender e transformar a prática docente no ensino de Língua Espanhola na EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das observações e dos questionários aplicados aos estudantes revelou que o diálogo constituiu o elemento mais significativo da prática pedagógica vivenciada no Laboratório de Línguas do Ifal, Campus Maragogi. Em quase todos os relatos, os participantes destacaram que as aulas de Espanhol se diferenciavam de outras disciplinas pelo “modo de conversar”, “deixar todos falarem” e “respeitar as opiniões”, expressões que evidenciam uma ruptura com modelos tradicionais de ensino.

Essa percepção confirma a centralidade do método dialógico enquanto eixo estruturante da prática educativa, conforme proposto por Freire (1987, p. 45), ao afirmar que “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando na relação eu-tu, mas implicando um mundo que é pronunciado”. No contexto da EJA, o diálogo assume um papel libertador, pois reconhece o saber do estudante trabalhador, valorizando sua experiência de vida como ponto de partida para a construção do conhecimento.

O diálogo, para Freire (1996, p. 88), é

[...] um ato de amor, de humildade, de fé nos homens; é uma forma de intervenção crítica na realidade, que pressupõe respeito pelos saberes e experiências daqueles que aprendem. Não se reduz à comunicação verbal, mas envolve escuta, reconhecimento do outro como sujeito histórico e valorização de suas contribuições para a construção coletiva do conhecimento.

Na educação, o diálogo se manifesta como prática de coautoria do conhecimento, em que educador e educando se reconhecem mutuamente como seres em construção. Nesse sentido, o método dialógico é também uma forma de resistência contra a opressão cultural e pedagógica, pois possibilita a emancipação dos sujeitos pela conscientização crítica.

Além disso, os estudantes relataram que a professora não se limitava à exposição gramatical, mas estimulava conversas sobre trabalho, turismo, culinária, atendimento ao público e cultura hispânica, temas diretamente relacionados à formação técnica do curso. Esses temas geradores (Freire, 1987) funcionaram como dispositivos de aproximação entre o conteúdo linguístico e a realidade socioprofissional dos educandos, tornando o aprendizado mais significativo.

Como lembra Gadotti (2012, p. 81), “a pedagogia freireana não ensina respostas prontas, mas ensina a perguntar”. Essa postura foi observada nas aulas analisadas, em que a professora frequentemente lançava questões abertas para provocar reflexão, como “por que o espanhol é importante para o turismo de Maragogi?”, estimulando a expressão oral e a consciência crítica. Outro aspecto recorrente nas falas dos participantes refere-se à colaboração entre os colegas e ao aprendizado mútuo promovido pelas atividades em grupo. Esse elemento mantém estreita relação com as concepções de Bakhtin (1992) e Vygotsky (1998) acerca da natureza social da linguagem. Para Bakhtin (1992, p. 113), “toda compreensão é prenhe de resposta”, isto é, compreender implica participar ativamente de um processo comunicativo pautado na escuta e na coautoria. Vygotsky (1998), por sua vez, enfatiza que o desenvolvimento cognitivo se constitui na inte-

ração social, sendo a linguagem o principal instrumento mediador desse processo.

Com o intuito de reafirmar esse resultado, no que tange à concepção dos estudantes sobre a interação em sala de aula, apresentam-se, a seguir, as respostas à questão número 9 do questionário semiestruturado aplicado às turmas da EJA. Essa questão indagava o que os discentes mais apreciaram nas aulas de Língua Espanhola. Foram selecionadas cinco respostas representativas, dispostas na tabela a seguir:

Tabela 1 – Respostas dos estudantes sobre o que mais gostaram nas aulas de Espanhol

Participante	Módulo	Resposta
JM	V	Amei o método da professora ensinar.
AL	II	Eu gostei muito da interação da professora.
SA	V	Gostei da dinâmica e da interação com a professora
EN	V	Gostei da maneira como a professora ensina

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Nas aulas observadas, as atividades dialogadas, como dramatizações, simulações de atendimento e diálogos, permitiram aos estudantes experimentar a língua como prática viva e intersubjetiva. Em vez de apenas repetir estruturas gramaticais, eles negociavam sentidos, corrigiam-se mutuamente e recorriam a exemplos de seu cotidiano para compreender expressões idiomáticas. Esse processo evidencia que o aprendizado da língua estrangeira se consolidou como prática social, em consonância com os princípios da abordagem comunicativa (Celani, 1998; Almeida Filho, 2002).

O pensamento de Freire dialoga diretamente com as concepções de linguagem desenvolvidas por Bakhtin, para quem toda comunicação humana é essencialmente dialógica. De acordo com Bakhtin (1992, p. 113), “a palavra é sempre um território comum entre o falante e o ouvinte”, o que implica reconhecer a natureza social e interativa da linguagem. Nessa perspectiva, o ensino de uma língua adicional, como o Espanhol,

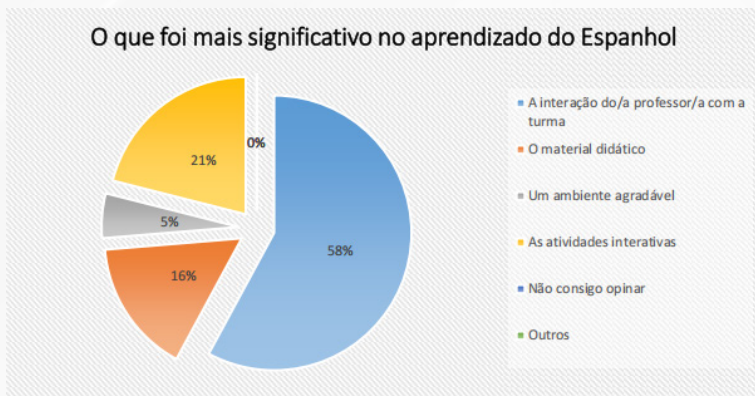
deve privilegiar situações comunicativas reais e significativas, nas quais o estudante possa participar como sujeito ativo do processo discursivo.

Bakhtin (1992) enfatiza que a aprendizagem linguística se efetiva por meio da interação com o outro, e não pela mera repetição de estruturas formais da língua. Essa perspectiva encontra ressonância no método freireano, que compreende a linguagem como prática social e instrumento de transformação da realidade. O diálogo, nesse contexto, configura-se como o espaço em que o sujeito se constitui e se expressa, transformando a sala de aula em um ambiente de co-construção de saberes e significados.

Vygotsky (1998) também contribui de forma decisiva para compreender o papel do diálogo na aprendizagem. Em sua teoria sociocultural, o autor defende que o desenvolvimento cognitivo se dá na interação entre sujeitos e mediadores culturais, tendo a linguagem como elemento central. O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) indica que o aprendiz pode alcançar níveis mais complexos de compreensão quando participa de atividades colaborativas, nas quais o professor e os colegas atuam como mediadores. Essa ideia se alinha à proposta freireana de construção coletiva do conhecimento, na qual a troca dialógica é o motor do aprendizado.

Um dos resultados que evidenciam os princípios da teoria freireana refere-se à questão 6 do questionário, que buscou identificar os aspectos considerados mais significativos pelos participantes em relação ao aprendizado da Língua Espanhola, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Respostas dos participantes sobre o que foi mais significativo no aprendizado do Espanhol



Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Os dados apresentados na Figura 1 evidenciam aspectos que reforçam a importância do diálogo, da participação ativa, da interação e da problematização na aprendizagem, em consonância com os princípios da teoria freireana. Observa-se que a interação da professora com a turma foi o aspecto mais valorizado pelos estudantes, seguida pelas atividades interativas em sala de aula, que configuraram o segundo item mais assinalado.

A dialogicidade, portanto, não é apenas uma técnica pedagógica, mas uma postura ética e política frente ao processo educativo (Freire, 1996). É o que Freire denomina de práxis: a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Assim, o método dialógico aplicado ao ensino de Língua Espanhola na EJA integrada a EPT busca superar o ensino tradicional baseado na memorização gramatical, substituindo-o por um processo de interação e construção de sentidos que parte das vivências e necessidades comunicativas dos alunos.

Essa prática reflete o conceito de zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1998), pois os estudantes aprendiam uns com os outros, apoiando-se mutuamente para avançar em suas competências comunicativas. O professor atua como mediador e não como transmissor, o que retoma a concepção freireana de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção” (Freire, 1996, p. 25).



Os dados indicam também uma evolução na autonomia e na consciência crítica dos estudantes em relação ao processo de aprender. Vários depoimentos apontaram que, com o método dialógico, eles passaram a se sentir “parte da aula”, “mais confiantes para falar espanhol” e “mais à vontade para perguntar e errar”.

Essa transformação está diretamente relacionada ao processo de conscientização (Freire, 2005), entendido como a tomada de consciência sobre si e sobre o mundo, que conduz à ação transformadora. Segundo Freire (2005, p. 96), “a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão”. No contexto do ensino de línguas, essa práxis se manifesta quando o aluno deixa de ser mero receptor de conteúdo e passa a refletir criticamente sobre o uso da língua e seu papel como sujeito comunicativo.

O desenvolvimento da autonomia linguística foi também percebido nas produções orais e escritas. Em atividades de produção textual, os estudantes demonstraram capacidade de expressar opiniões e narrar experiências pessoais em espanhol, utilizando vocabulário contextualizado e significativo. Essa apropriação linguística, fruto da reflexão crítica e do diálogo, reafirma a ideia de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 79).

Analisaram-se as respostas dos estudantes em relação ao local de aprendizagem. Nesse item, questionou-se se os participantes preferiam aprender Língua Espanhola em uma sala de aula tradicional ou no Laboratório de Línguas, cujas carteiras estão dispostas em formato de U. Unanimemente, os estudantes indicaram o Laboratório de Línguas, ambiente que favorece a prática comunicativa e a interação entre os sujeitos, em detrimento da sala de aula tradicional, comum na maioria dos espaços educativos, caracterizada por cadeiras enfileiradas e o professor como figura de autoridade.

Essa integração entre diálogo, tecnologia e ensino de línguas contribui para desenvolver autonomia e senso crítico, valores centrais da pedagogia freireana.

No processo de ensino-aprendizagem, o método dialógico demonstrou-se eficaz e viável. Conforme destaca Arroyo (2017), a pedagogia da EJA não se fundamenta na abundância de recursos, mas na riqueza das relações humanas e na intencionalidade ética da prática docente. O êxito da intervenção residiu, portanto, na postura reflexiva e na afetividade entre professora e alunos, pilares que sustentam a práxis freireana.

A análise dos registros e depoimentos evidencia que o Laboratório de Línguas foi compreendido pelos estudantes não apenas como um espaço de aprendizagem formal, mas como um espaço de emancipação e diálogo intercultural.

O Laboratório de Línguas do Ifal – Campus Maragogi representa um ambiente favorável para a prática dialógica, uma vez que combina recursos tecnológicos com metodologias ativas de aprendizagem. Conforme destaca Moran (2015), o uso de tecnologias no ensino deve estar a serviço da interação e da autonomia, não da simples reprodução de conteúdos.

A inserção de tecnologias digitais na EJA integrada a EPT amplia as possibilidades de diálogo e construção coletiva do conhecimento. Moran (2015) argumenta que as tecnologias, quando integradas de forma crítica, podem potencializar a aprendizagem colaborativa e criativa. No Laboratório de Línguas do IFAL, o uso de vídeos, plataformas digitais e simulações comunicativas pode ser orientado pelo método dialógico, promovendo o protagonismo dos estudantes. Nesse contexto, as ferramentas digitais desempenham o papel de meios de mediação, e não de fins em si mesmas (Kenski, 2012).

No estudo, a maioria dos estudantes disse que acha bom o recurso audiovisual presente no Laboratório de Línguas. Dos 20 participantes da pesquisa, somente três acham regular. Essa integração entre diálogo, tecnologia e ensino de línguas contribui para desenvolver autonomia e senso crítico, valores centrais da pedagogia freireana.

Nesse sentido, o Laboratório de Línguas, ao aplicar o método freireano, promove o diálogo entre os participantes, permitindo que as atividades de leitura, escuta e produção oral sejam mediadas por temas significativos e próximos à realidade dos estudantes.

A dinâmica dialógica no laboratório se concretiza por meio de atividades colaborativas, debates, dramatizações e projetos interdisciplinares que favorecem o uso da língua de forma contextualizada. Esse princípio fundamenta o trabalho pedagógico no espaço do laboratório, no qual o educador atua como orientador do processo de construção do conhecimento.

Além disso, o método dialógico possibilita a avaliação formativa e processual, centrada no progresso individual e coletivo, em vez de valorizar apenas resultados quantitativos. Essa abordagem está em consonância com as diretrizes da EJA e com os princípios da EPT, que buscam integrar o conhecimento científico, técnico e humano (Brasil, 2013).

Os relatos indicam que o contato com a Língua Espanhola amplia o horizonte de visão de mundo dos estudantes da EJA, estimulando o interesse por outras culturas e fortalecendo o sentimento de pertencimento à América Latina. Algumas respostas exemplificam essa percepção conforme a Tabela 2.

Tabela 2 – Resposta de como a Língua Espanhola contribui para o crescimento das/dos estudantes da EJA

Participante	Resposta
RL, estudante do Módulo V	Aprender Espanhol contribui para meu crescimento, pois assim, posso compreender outros países e pessoas.
MJ, estudante do Módulo V	A Língua Espanhola me ajuda a crescer porque, na nossa região turística, posso me comunicar com os estrangeiros de forma mais fácil e compreender os turistas da América.
VS, estudante do Módulo II	A Língua Espanhola me ajuda a aprender mais, já que trabalho atendendo pessoas de outro país”.

Fonte: Dados da pesquisa, 2025.

Essa percepção ilustra a dimensão política da educação linguística. Segundo Freire (1996), todo ato educativo é um ato político, pois implica escolhas sobre que saberes valorizar e que sujeitos incluir. Ao valorizar a

língua espanhola — frequentemente marginalizada nas escolas públicas — e relacioná-la com o contexto local do turismo e da cidadania latino-americana, o projeto pedagógico do Ifal assume um caráter transformador e libertador.

A EJA é um espaço privilegiado para a aplicação do método freireano. De acordo com Gadotti (2014), a EJA deve ser entendida não como “educação de segunda chance”, mas como uma educação de direitos, que valoriza as trajetórias de vida e o saber popular. Isso significa que o conhecimento prévio e as experiências de vida dos estudantes são pontos de partida legítimos para a aprendizagem.

Na EJA, o método dialógico também responde a uma necessidade afetiva e identitária: o estudante adulto precisa se reconhecer como sujeito capaz de aprender e de participar do processo educativo. Segundo Arroyo (2017), a escuta e o respeito à voz dos estudantes da EJA são condições básicas para qualquer prática pedagógica significativa.

As abordagens comunicativas e interculturais no ensino de línguas ganharam força nas últimas décadas justamente por enfatizarem a linguagem como prática social e cultural. Almeida Filho (2011) destaca que o ensino de línguas deve ir além da competência linguística, abrangendo a competência comunicativa e crítica. Assim, o ensino de Espanhol pode tornar-se uma via de reconhecimento cultural e valorização da diversidade latino-americana, reforçando a noção de pertencimento e identidade coletiva.

Rojo (2012) complementa que a formação linguística deve incorporar o letramento crítico, permitindo que o aluno compreenda as relações de poder e identidade que se expressam na língua. “Aprender uma língua estrangeira é também aprender a ler o mundo de outro ponto de vista, questionando discursos e reconhecendo a pluralidade de vozes” (Rojo, 2012, p. 56).

Nesse sentido, o método dialógico oferece a base pedagógica para o ensino crítico de línguas, pois cria um ambiente em que os estudantes

não apenas aprendem a Língua Espanhola, mas também refletem sobre sua função social e política.

Além disso, a convivência no Laboratório de Línguas promoveu o que Bakhtin (1992) chama de polifonia discursiva, isto é, a coexistência de múltiplas vozes, experiências e significados. O diálogo em sala refletiu a pluralidade dos sujeitos da EJA, permitindo que cada um expressasse sua identidade e história. Essa polifonia é, em si, um gesto pedagógico de inclusão e respeito à diversidade, em sintonia com os princípios da educação humanizadora (Gadotti, 2012; Freire, 2005).

Os resultados da pesquisa confirmam que o método dialógico freireano constitui uma ferramenta pedagógica poderosa para o ensino de Língua Espanhola na EJA da EPT. Através da interação, da escuta e da problematização da realidade, o processo de ensino-aprendizagem torna-se significativo, emancipador e voltado à construção coletiva do conhecimento.

A prática docente analisada mostrou que, mesmo diante das limitações materiais, é possível instaurar uma pedagogia crítica, participativa e humanizadora, em que o estudante deixa de ser espectador para tornar-se protagonista de sua aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a relevância da aplicação do método dialógico de Freire no processo de ensino-aprendizagem da Língua Espanhola na Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tomando como campo empírico o Laboratório de Línguas do Instituto Federal de Alagoas (Ifal) – Campus Maragogi.

A pesquisa, de abordagem qualitativa e natureza pesquisa-ação, buscou compreender como os princípios freireanos do diálogo, da problematização, da conscientização e da autonomia se manifestam na prática pedagógica e na percepção dos estudantes. Os resultados obtidos per-

mitem afirmar que o método dialógico é um caminho fecundo para a construção de uma educação humanizadora, crítica e emancipadora no ensino de línguas.

O diálogo, entendido como encontro de sujeitos mediatizados pelo mundo, foi identificado como o principal eixo articulador da prática docente. Ele rompeu com o modelo bancário de ensino e possibilitou a criação de um ambiente participativo e afetivo, em que os estudantes se sentiram escutados e valorizados. O diálogo freireano, portanto, não foi apenas uma estratégia comunicativa, mas um princípio ético e político que ressignificou as relações entre educador e educando.

A análise mostrou que a aplicação do método dialógico favoreceu o desenvolvimento da autonomia linguística e da consciência crítica dos estudantes. As aulas de Espanhol, ao abordarem temas geradores relacionados à realidade socioprofissional dos participantes, como turismo, trabalho e cultura latino-americana, tornaram-se espaços de reflexão sobre o mundo vivido e de ampliação do repertório linguístico e cultural.

Essa perspectiva corrobora a afirmação de Freire (1996, p. 29) de que “não há docência sem discência”, na medida em que professora e estudantes aprendem conjuntamente, em um processo de trocas recíprocas e contínuas. Ao adotar uma postura de escuta ativa e mediação, a educadora aproxima-se do papel de facilitadora da aprendizagem, alinhando-se aos pressupostos de Vygotsky (1998) e Bakhtin (1992), que concebem o conhecimento como produto da interação social e do diálogo de múltiplas vozes.

Nesse contexto, o Laboratório de Línguas revela-se mais do que um espaço físico de ensino, consolidando-se como um ambiente de encontro de culturas, saberes e identidades. Nele, a Língua Espanhola é experienciada como instrumento de comunicação, de expressão de subjetividades e de pertencimento latino-americano. Essa dimensão intercultural do ensino linguístico reforça o caráter político e emancipador da educação, conforme enfatizam Gadotti (2012) e Freire (2005).

Contudo, o estudo também identificou limitações que dificultam a consolidação de práticas dialógicas em contextos da EJA, destacando-se a escassez de tempo pedagógico, apontada pelos estudantes como a principal dificuldade, especialmente entre aqueles do Módulo II que cursam Língua Espanhola.

Outros desafios compreendem a ausência de material didático específico para o ensino da Língua Espanhola, a limitação de recursos tecnológicos e a heterogeneidade dos perfis estudantis. Tais questões evidenciam a necessidade de políticas públicas mais sensíveis à realidade dos estudantes, capazes de oferecer condições adequadas para a implementação concreta de práticas dialógicas.

Apesar dessas dificuldades, as evidências empíricas e teóricas convergem para a constatação de que o método dialógico representa um instrumento pedagógico potente e transformador, capaz de integrar ensino, reflexão e prática social. Ele reafirma a função libertadora da educação, convertendo o ensino da Língua Espanhola em um ato político de reconhecimento, identidade e emancipação.

Conclui-se, portanto, que o ensino dialógico da Língua Espanhola na EJA/EPT contribui não apenas para o desenvolvimento linguístico dos estudantes, mas também para sua formação crítica e cidadã. O diálogo, a partir de Freire, é prática de liberdade; é caminho para a construção de uma educação que, ao invés de domesticar, liberta e humaniza.

Recomenda-se, por fim, a ampliação de pesquisas e experiências pedagógicas que investiguem a aplicação do método dialógico em distintos contextos de ensino da Língua Espanhola e em variados níveis de formação, com o objetivo de consolidar uma pedagogia linguística crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 2002.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. O professor de língua estrangeira em formação. Campinas: Pontes, 2011.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2016.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Abordagem comunicativa no ensino de línguas. São Paulo: Pontes, 1998.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de língua estrangeira: reflexões e experiências. São Paulo: Parábola, 2009.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A politécnica e a integração entre o ensino médio e a educação profissional: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2014.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e o pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Cortez, 2012.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papirus, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2015.

MOURA, Dante Henrique. Educação profissional e tecnológica: fundamentos e práticas. Natal: IFRN Editora, 2018.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2012. THIOLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.012

DISCURSO E CIDADANIA: REFLEXÕES A PARTIR DA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ESTUDANTES NA EJA PRISIONAL

Ricardo Acácio de Almeida

RESUMO

Autores relacionados à análise do discurso como Pêcheux (2009), Orlandi (1996), como também, autores relevantes para a Educação de Jovens e Adultos como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Moacir Gadotti e as contribuições de Milton Santos sobre cidadania, contribuíram para a composição deste trabalho. O principal objetivo é descrever as possibilidades da AD na produção de textos realizados em sala de aula, especificamente para estudantes do ensino de Jovens e Adultos (EJA) da etapa II do seguimento I, privados de liberdade. Como metodologia, foi adotada a pesquisa-ação, a qual oferece a possibilidade de interação entre estudantes e docentes na construção de uma aprendizagem mediada. Foram apresentadas atividades de leitura através de canções, cordéis, textos diversos sobre cidadão e cidadania entre outros. Não foi exigido nenhum gênero textual específico na realização da produção textual, apenas solicitado que escrevessem o que entendiam como ser cidadão. O objetivo de fazer os estudantes compreenderem o tema cidadania foi facilitado pelo uso de vários tipos de linguagem como a música, a poesia de cordel, textos conceituais. Foi observado, no discurso dos educandos, conceitos de cunho ideológico baseado no senso comum.

Palavras-chave: análise do discurso, cidadão, Educação de Jovens e Adultos, educação em prisões.

INTRODUÇÃO

A tentativa de refletir as melhores estratégias para a condução das aulas é sempre almejado por docentes conscientes de seu trabalho de mediação, os quais percebem que as transformações na sociedade contemporânea têm, no meio-técnico científico-informacional um grande influenciador transformativo.

O meio-técnico-científico-informacional é uma expressão criada pelo professor Milton Santos para descrever as transformações socioespaciais ocorridas no mundo, a partir da década de 1970. Essas mudanças são caracterizadas pela aplicação da ciência à denominada terceira revolução industrial. Neste período, contemporâneo, é intensa a presença de tecnologias da informação e comunicação, mediando o intenso fluxo de informações. Os objetivos técnicos, a ciência e os intensos fluxos de informações atuam em conjunto na transformação e reprodução do espaço geográfico. Assim, este período pode ser caracterizado pelas transformações do meio-técnico, proporcionadas pela união entre a tecnologia, ciência, a tecnologia e a informação.

Na reunião de práticas, conhecimentos, técnicas e informações que permeiam a sociedade contemporânea, a ciência e a tecnologia interagem com a organização da vida social, política e econômica. Para Santos, essa interação molda a forma como os indivíduos e os grupos se relacionam com o mundo e entre si.

Assim, este artigo visa compartilhar experiências de docência em uma escola situada em um sistema prisional, com intuito de reverberar um modo de ver o processo de leitura e escrita de forma protagonista e crítica, tomando a Análise do Discurso (AD) como base teórica para pensar um modo outro de produzir textos e produzir leituras.

A AD, na educação em prisões, é um campo interdisciplinar que combina teorias da linguística, sociologia, psicologia e educação para compreender como a linguagem e a comunicação influenciam e são influenciadas pelo contexto carcerário. Dessa maneira, houve a criação

de estratégias de escrita, para que os textos elaborados por estudantes alcançassem os patamares esperados.

Nessa tentativa, para auxiliar no planejamento, foram considerados os Organizadores Curriculares da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, advogando a ideia de que os documentos legais da educação sejam observados, nunca de forma acrítica.

As reflexões aqui apresentadas são guiadas pela constante necessidade de estimular a produção de textos nas salas de aula, devido à importância do papel social que a atividade pode proporcionar para estudantes, provocando autonomia e pensamento crítico.

Paulo Freire sempre argumentou em seus livros uma educação libertadora, na qual o educando não pode ser visto como depósito. Estudantes são sujeitos que trazem consigo saberes e vivências. Para esse autor, através do diálogo e realizando ensaios e abordagem da realidade no ensino em sala de aula, educadores e educandos constroem juntos o conhecimento.

Thiollent (2022) também discute o que ele conceitua como saber/saber informal. O autor faz reflexões sobre o saber formal dos pesquisadores, dotado de uma capacidade de reflexão e abstração e o saber informal, que é baseado na experiência concreta dos alunos. Assim, Thiollent (2022, p.77), argumenta que o saber do pesquisador é sempre incompleto e não se aplica a todas as situações de maneira que é necessário estabelecer alguma forma de comunicação entre o conhecimento formal do educador/pesquisador e o saber informal, no caso deste trabalho, de estudantes privados de liberdade, estabelecendo uma intercompreensão do conhecimento adquirido na experiência de vida.

Nesse viés, este trabalho espelha-se no ensino plural e democrático sob a concepção da análise do discurso relativa à interpretação e produção textual, tendo a democracia, liberdade e cidadania como principais temas abordados em sala de aula. Autores relacionados à análise do discurso como Pêcheux (2009), Orlandi (1996), como também, autores relevantes para o conceito de cidadania e a Educação de Jovens e Adultos

como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Moacir Gadotti, Elenice Ornofre, Milton Santos e os Organizadores Curriculares do Estado da Bahia contribuíram para a composição deste trabalho.

O principal objetivo é descrever as possibilidades da AD na produção de textos realizados em sala de aula, especificamente para estudantes do ensino de Jovens e Adultos (EJA) da etapa II do seguimento I, privados de liberdade. Como metodologia foi adotada a pesquisa-ação, a qual oferece a possibilidade de interação entre estudantes e docentes na construção de uma aprendizagem mediada. Foram apresentadas atividades de leitura através de canções, cordéis, textos diversos sobre cidadão e cidadania entre outros. Não foi exigido nenhum gênero textual específico na realização da produção textual, apenas solicitado que escrevessem o que entendiam por ser cidadão.

ABORDAGENS TEORICAS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que tem como proposta atingir um público que não teve acesso à educação na idade convencional ou que precisou interromper os estudos. No Brasil, a EJA é reconhecida como um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996).

Diferente do direito de ir e vir, a educação está entre um dos direitos que podem ser usufruídos pelo privado de liberdade em ambiente prisional. De acordo com o Parecer n CNE/CEB nº 4/2010 :

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades, e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, um ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nessas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa

condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo. (p.14).

Dessa forma, a educação em prisões deve ser vista de maneira ampla, panorâmica, sistêmica, a fim de cumprir da melhor maneira possível o processo transformador que o educar pode oferecer ao indivíduo, mesmo em condições adversas.

A respeito da Educação de Jovens e Adultos, diversos autores brasileiros contribuíram para a construção desse conceito e das práticas da EJA com destaque nas obras de Paulo Freire, Miguel Arroyo, Moacir Gadotti e Elenice Ornofre.

O primeiro, Paulo Freire, um dos pensadores mais notáveis na história da Pedagogia, responsável por ter aprofundado um método de alfabetização de adultos que busca desenvolver consciência crítica. Alfabetizou cerca de 300 adultos em Angicos (RN) em 40 horas de estudos (Biccas, 2021).

Entre os anos de 1961 a 1964, período do governo do presidente João Goulart, sob a coordenação de Paulo Freire, foi instituído o Programa Nacional de Alfabetização com a forma metodológica de alfabetização de Paulo Freire. A coordenação da Comissão Especial, na qual ele era responsável, criou de 60.870 círculos de cultura, a fim de alfabetizar 1.834.200 adultos, atendendo 8,97% da população analfabeta na faixa etária de 15 a 45 anos (Biccas, 2021).

Paulo Freire assumiu o cargo de secretário municipal de Educação de São Paulo no ano de 1989, tendo destaque o programa MOVA- SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos). Esse programa tornou-se modelo de educação popular e de alfabetização de adultos para muitas secretarias de educação de governos progressistas (FREIRE (2019), p.69). Na cidade de Diadema, foi orientador da política pública de educação, na gestão municipal de 2004 a 2008. Defendia uma educação libertadora, que partisse da realidade e das experiências dos educandos. Para Freire, a educação não deve ser uma simples transmissão de conhecimentos, mas um processo dialógico que promova a conscientização e a autonomia dos

sujeitos. Em sua obra "Pedagogia do Oprimido", Freire (2011, p. 82) afirma que:

Na concepção bancária, que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da "cultura do silêncio", a "educação bancária" mantém e estimula a contradição.

Nesse trecho, pode-se verificar a crítica à educação bancária, que trata o aluno, a aluna como um depósito de informações e propõe uma educação problematizadora, em que o conhecimento é construído coletivamente, respeitando os saberes prévios de educandos e educandas.

O segundo autor mencionado, Miguel Arroyo, professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais tem grande contribuição nas discussões políticas educacionais. Defensor da educação integral que estabeleça um diálogo com a realidade dos sujeitos da educação. Seus principais livros são: Educador em diálogo com o nosso tempo (2011), Currículo, Território em disputa (2014), Vidas, outros sujeitos, outras pedagogias (2017), Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres (2017) e Ameaças exigências – respostas éticas da educação e da docência (2019). Enfatiza que a EJA deve ser entendida como um direito humano e social. Ele critica a visão da EJA como uma "educação de segunda categoria" e defende que ela deve ser pensada a partir das necessidades e dos contextos de vida dos jovens e adultos. Arroyo destaca que a EJA não pode ser reduzida a uma simples reposição de escolaridade, mas deve ser um espaço de formação integral, que considere as dimensões culturais, sociais e políticas dos educandos. Para Arroyo (2005), a EJA não é uma educação para pobres, mas uma educação que reconhece os sujeitos pobres como sujeitos de direitos.

Já Moacir Gadotti, professor universitário aposentado pela Universidade de São Paulo e presidente de honra do Instituto Paulo Freire, especializado no pensamento pedagógico de Paulo Freire e desenvolve uma proposta educacional crítica do educador brasileiro e a construção

da escola cidadã numa visão dialética. Atuante também nos temas de educação de Jovens e Adultos e educação para a sustentabilidade. Suas principais obras são: *Pedagogia da Terra* (2001), *Educar para a Sustentabilidade* (2008), *Boniteza de um Sonho: ensinar e aprender com sentido* (2002), *os mestres de Rousseau* (2004), *Paulo Freire: uma bibliografia* (1996), *Pedagogia da Práxis* (1995), *Escola Cidadã* (1992), *Pensamento Pedagógico brasileiro* (1987) e *a História das ideias Pedagógicas* (1993). Reforça a importância da EJA como uma modalidade educativa que promove a inclusão social e a cidadania. Ele destaca que a Educação de Jovens e Adultos deve ser flexível e adaptada às realidades dos educandos, valorizando seus conhecimentos e experiências. Gadotti também enfatiza o papel da EJA na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Elenice Ornofre é uma grande pesquisadora doutora vinculada ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar como Professora Sênior e integrante do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação na área de educação em prisões. Sua experiência de ensino e pesquisa em Educação, com ênfase em Processos de Ensino e Aprendizagem, permite à pesquisadora atuar nos seguintes temas: educação escolar para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade, formação de professores e demais agentes educativos, como também, práticas sociais escolares e não escolares. Seu trabalho consiste em promover a educação como direito universal mesmo que seja no sistema prisional. A autora expõe, através de suas obras, que a educação é uma ferramenta transformadora para as pessoas privadas de liberdade e, muitas vezes, um veículo de reinserção social. Sua atuação em projetos educacionais no campo do sistema prisional vai até o âmbito internacional. Suas principais obras são os livros *Educação Escolar na prisão: O olhar de alunos e professores*, *Educação Escolar entre as grades e o espaço da prisão e suas práticas educativas*. Onofre (2012), diante de seus estudos e pesquisa, tem um olhar peculiar com relação à leitura e o aprender a ler em educação em prisões:

Pensar a escola em comunidades excluídas e pobres também nos remete a uma reflexão relevante – o valor da educação, e o prestígio de quem a ministra é grande. Nessa perspectiva, para os privados de liberdade, aprender a ler e escrever (mesmo que bilhetes) significa libertar-se da dependência do colega de cela que assume o papel de escriba e conhecedor de uma intimidade familiar que por vezes, fragiliza o indivíduo. Tal situação significa “dívida” ao colega de cela, e na prisão, dívida significa submissão e risco. O valor dado ao professor pelo aluno é significativo, pois além dos ensinamentos dos conteúdos escolares, ele significa a oportunidade do contato com alguém fora dos muros – é o elo perdido com a família e a sociedade através do isolamento e afastamento do convívio social.

Com relação à análise do discurso, teve sua origem na França, sendo seu fundador Michel Pêcheux. Para Pêcheux, a análise do discurso consiste em uma abordagem teórica que investiga as relações entre linguagem, ideologia e poder, identificado na obra “Análise Automática do Discurso” publicada do ano de 1969. Segundo Eni Orlandi (2001, p. 23):

“O objetivo da análise de discurso é descrever o funcionamento do texto. Em outras palavras, sua finalidade é explicar como um TEXTO produz sentido” (grifos da autora).

Considerado como um dos fundadores da Análise do Discurso (AD) sua definição afirma ser uma construção que atravessa a ideologia e é determinada pelas condições sócio-históricas. No livro “Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do Óbvio.

Pêcheux (1975, p. 217)) diz que:

“O discurso não é simplesmente um reflexo da realidade ou da intenção do sujeito, mas um espaço onde se manifestam as formações discursivas determinadas pela ideologia e pelas relações de poder”.

Orlandi (2008) ainda comenta que na origem da análise de discurso francesa, tal como é pensada por Michel Pêcheux, seu fundador, está a relação da linguagem com a ideologia. A partir da reflexão da autora sobre o pensamento de Pêcheux, percebe-se que a análise do discurso estabelece uma crítica na constituição da ideologia e das ciências sociais visto na sociedade. Atualmente, a AD se encontra em outra fase que não se limita à língua, pois suas observações permeiam as relações de poder, a

institucionalização de identidades sociais e os processos de inconsistência ideológica. Maingueneau (2010, p. ???) afirma que:

A análise do discurso é de toda maneira crítica pelo simples fato de que não autonomiza os textos, de que os relaciona a prática sociais e a interesses situados. Por exemplo, o estudo de textos religiosos ou científicos numa perspectiva da análise do discurso exige que se levem em conta as instituições que produzem e gerenciam esses textos e não apenas os seus conteúdos, por mais prestigiosos que eles sejam.

No âmbito deste trabalho, o qual aborda a análise do discurso juntamente com os conceitos de cidadania, menciona-se o pensamento do professor geógrafo Milton Santos, quando faz suas reflexões críticas sobre a cidadania. Milton Santos, um dos maiores intelectuais do Brasil no século XX, como professor e pesquisador na área de Geografia, escreveu mais de 40 livros, abordando conceitos relevantes ao campo de estudo geográfico como o espaço, território, paisagem, as regiões geoeconômicas do Brasil, a urbanização e por fim a globalização. Como algo inerente ao estudo geográfico, as relações da sociedade foram sempre analisadas e estudadas em todas as suas obras.

Com relação ao tema cidadão e cidadania vale mencionar os livros Espaço do Cidadão (1987), Por uma outra globalização: do pensamento único a consciência universal (2000), a urbanização brasileira (1993), Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional (1994), metamorfoses do espaço habitado (1988) e o trabalho do geógrafo no terceiro mundo (1978). Na concepção do geógrafo, a cidadania é fragmentada e excludente na sociedade já que os indivíduos são privados de acesso a direitos básicos, como educação, saúde, moradia e participação política efetiva. Santos (1987, p.20) afirma que: “A cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura”.

Em outro momento, Santos (1987, p.15) quando menciona a cidadania no contexto atual brasileiro, diz que o “Cidadão é aquele que,

consciente de seus direitos e deveres, participa ativamente da vida da cidade, transformando o espaço em lugar de todos e para todos”.

Além disso, a análise do discurso, juntamente, com os conceitos de cidadania, pode-se mencionar o pensamento do professor Milton Santos quando faz suas reflexões críticas sobre o cidadão. Para Santos (2022), a cidadania pode começar por definições abstratas, cabíveis em qualquer tempo e lugar, mas para ser válida deve ser reclamada”.

Ao falar da produção textual, Eni Orlandi (1999, p. ??) fala que o texto é uma peça de linguagem e cita M.A.K. Halliday em um dos seus artigos:

Não hesitaria, como aliás tenho feito há anos nos meus cursos de Introdução à Análise de Discurso, em começar a reflexão partindo de M.A.K. Halliday na enfatização de ser o texto a unidade primeira. Para ser texto, diz ele (1976), é preciso ter textualidade. E a textualidade é função da relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade.

Orlandi (1999) também afirma que as palavras não significam em si, mas sim o texto que significa. Esse entendimento inicia a partir do momento em que palavra significa porque tem textualidade e esta textualidade é o resultado de um discurso que dá sentido a ela, a palavra. É importante compreender que o texto transporta múltiplos sentidos possíveis e aparecem de acordo com a posição do leitor e suas experiências. Com um dos vários objetivos da escola na formação dos estudantes, a produção de texto e sua interpretação deve ser estimulada na sua multiplicidade de sentidos e a reflexão sobre como os textos são construídos e como eles podem ser interpretados de diferentes maneiras.

PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação é um método de pesquisa que no Brasil é muito utilizado nos campos da educação, comunicação, organização, serviço social, difusão de tecnologia rural, militância política ou sindical etc. Envolve a teoria e prática na elaboração do conhecimento. É um método que foi muito bem incorporado ao mundo da educação uma vez que o âmbito

de trabalho da educação se dá na transformação cotidiana e na evolução da pesquisa. Segundo Silva & Mentges (2023, p. ??):

A pesquisa-ação concebe a incorporação da ação como sua dimensão constitutiva, tratando-se assim de uma pesquisa que articula teoria e prática no processo de construção do conhecimento. Nesse contexto, a pesquisa-ação incorre na discussão sobre a relação entre teoria e prática, considerada um desafio pelos educadores.

A aceitação de que o método de pesquisa-ação é bem-vinda ao ambiente de pesquisa na área da educação é também reforçado por Thiollent (2009, p. 84):

Uma das mais difundidas justificativas consiste na constatação de uma desilusão para com a metodologia convencional, cujos resultados, apesar de sua aparente precisão, estão muito afastados dos problemas urgentes da situação atual da educação. Por necessárias que sejam, revelam-se insuficientes muitas das pesquisas que se limitam a uma simples descrição da situação ou a uma avaliação.

Além disso, a pesquisa-ação tem uma crescente adesão de pesquisadores no Brasil na área de educação com causas populares de grande relevância por focalizar em ações transformadoras.

Segundo Gay, Mills e Airasian (2006 apud Silva & Mentges, 2023) as etapas básicas do processo de pesquisa-ação são: a identificação, a coleta dos dados; a análise e a interpretação dos dados e o desenvolvimento do plano de ação. Cabe salientar que durante todas as etapas alcançadas, a aprendizagem dos participantes é inerente ao processo. Thiollent (2009, p.75) afirma que:

Na pesquisa-ação, uma capacidade de aprendizagem é associada ao processo de investigação. Isto pode ser pensado no contexto das pesquisas em educação, comunicação, organização e outras. O fato de associar pesquisa-ação e aprendizagem sem dúvida possui maior relevância na pesquisa educacional, mas é também válido nos outros casos.

Para adequar os diferentes saberes entre as duas partes da pesquisa, Thiollent (2009, p. 77) propõem que:¹

Num primeiro momento, os participantes são levados a descrever a situação ou o problema que estão focalizando, com aspectos de conhecimento (busca de explicações) e de ação (busca de soluções). A descrição dá lugar a uma lista de temas que são ponderados em função da relevância que lhes é atribuída pelos participantes. Por sua vez, os especialistas estabelecem a sua própria temática relativa ao mesmo problema ou assunto, com indicação de sua ponderação.

Em seguida, as duas temáticas são comparadas, procurando-se mostrar zonas de compatibilidade e de incompatibilidade, tanto no nível de listagem como no da ponderação (ordem de prioridade). Na listagem, observa-se que existem diferenças linguísticas. É necessário estabelecer correspondências “perfeitas” ou “imperfeitas” entre a terminologia popular e a terminologia erudita.

A partir da afirmação do autor, pode-se observar uma técnica de comparação que permite analisar o que é falado pelo educando e o que é falado pelo educador/pesquisador. Thiolent (2009, p.78) diz também que esta técnica não resolve todos os problemas, mas direciona para um ponto de partida com possibilidade de “mapear” os dois universos de representação para alcançar intercompreensões.

CIDADANIA EM AÇÃO: O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE PROPOSTA

A proposta foi apresentada em sala de aula devido a dificuldade dos alunos em entender o conceito de cidadania. Muitos equívocos conceituais, juntamente, com trocas conceituais de palavras embora muitos apresentavam uma consciência dos seus direitos que eram vetados no ambiente carcerário. A necessidade de um esclarecimento e uma organização conceitual entre os educandos passou ser necessária para o andamento das aulas, principalmente, de ciências humanas.

A metodologia adotada neste trabalho foi a pesquisa-ação, a qual oferece a possibilidade de interação entre estudantes e o docente na construção de uma aprendizagem mediada e focada na melhoria do processo educacional. Foram apresentadas atividades de leitura através de: can-

ções, cordéis, textos diversos sobre cidadão e cidadania entre outros. Não foi exigido nenhum gênero textual específico na realização da produção textual, apenas solicitado que escrevessem o que entendiam como ser cidadão.

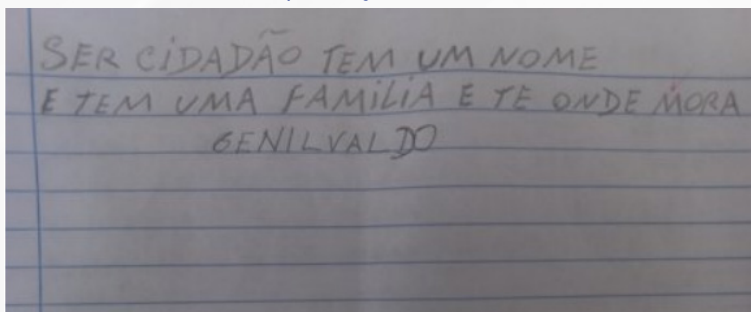
O trabalho foi desenvolvido em uma sala de aula na Unidade Prisional módulo 2 da, etapa II do espaço prisional do módulo 2. Os estudantes possuíam de 20 a 50 anos de idade, uma típica turma de Educação de Jovens e Adultos. A iniciativa deste trabalho foi motivada na tentativa de refletir as melhores estratégias para a condução das aulas de leitura e escrita, juntamente, com o tema sempre importante a todos como a cidadania.

A partir de então, foram realizadas oficinas textuais ao longo de 2 meses com todos os alunos matriculados durante as aulas realizadas durante a semana.. Uma vez por semana, eram trabalhados assuntos que envolviam o tema cidadania, apresentando textos conceituais. Outras vezes, apresentando canções que eram lidas e interpretadas, como também, cordéis.

As oficinas de leitura foram realizadas ao longo de 8 semanas, com atividades que envolviam a produção de textos de forma individual. Nas folhas de papel, os alunos identificavam com os seus nomes e escreviam o que pensavam sobre cidadania. Após a entrega dos escritos dos alunos, pode-se tecer interpretações a partir AD. Não escolher o gênero literário específico para as escritas permitiu aos educandos maior liberdade para escreverem da maneira que cada um achasse melhor.

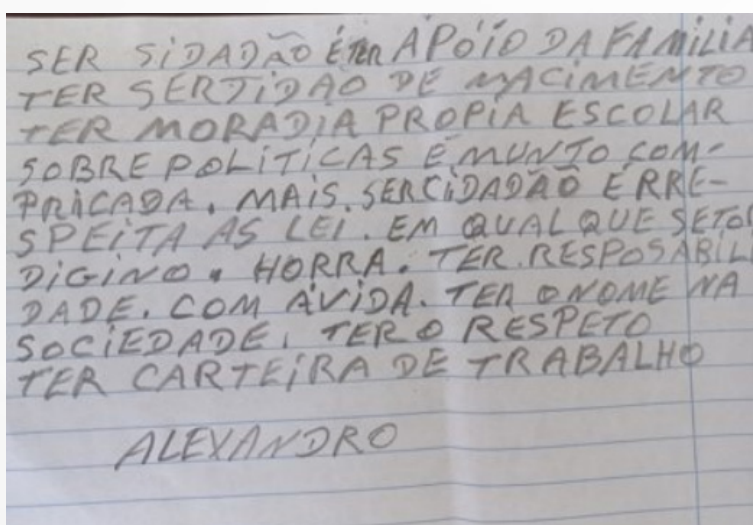
Como resultado da pesquisa, foram elaborados textos com a pergunta no quadro: “O que você entende por cidadania?” Os alunos responderam de maneiras diferentes, conforme excertos abaixo:

Foto 1: excerto de produção da oficina da x 1semana



Fonte: O próprio autor

Na escrita acima, observa-se que o próprio conceito de cidadão está sobre uma plataforma criada pela sociedade ao longo dos anos. A palavra “cidadão” tem origem no latim “civitas”, significando “cidade” ou “comunidade política”. Na Antiguidade na cidade de Roma, o “civis” era aquele que possuía direitos políticos e legais participando das decisões da cidade (civitas). Para Carvalho (2002), o cidadão é aquele que, além de ter seus direitos formalmente reconhecidos, consegue exercê-los no seu cotidiano. Entretanto, o autor ressalta que no Brasil, a cidadania é um caminho a ser construído com idas e vindas. Na escrita a seguir, pode-se observar a construção do conceito de cidadão.



Fonte: O próprio autor



A partir das escritas dos dois estudantes, podemos refletir sobre o quê Eni Orlandi afirma quando diz que na análise do discurso, o dizível é definido, para o sujeito, pela relação entre formações discursivas distintas. A autora explica de forma detalhada:

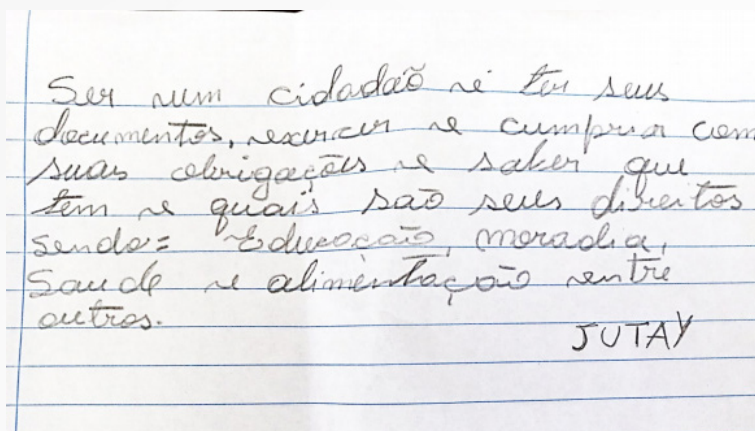
Cada formação discursiva define o que pode e deve ser dito a partir de uma posição do sujeito, em determinada conjuntura. O complexo das formações discursivas, em seu conjunto, define o universo do “dizível” e especifica, em suas diferenças, o limite do dizer para os sujeitos em suas distintas posições (remissíveis a diferentes formações discursivas) (Orlandi (2022, p. 46).

O discurso sobre o que é ser cidadão reflete diretamente aquilo que a sociedade apresenta através dos meios de comunicação vistos em sala de aula e como a sociedade apresenta no seu cotidiano. Embora não haja menção de honestidade e cidadania nas aulas, o estudante estabelece uma conexão. A condição de cárcere na qual ele se encontra pode ter contribuído para ele ter falado de honestidade, tendo em vista a omissão da cidadania que é percebido pelo estudante no ambiente carcerário. Com relação à forma como a palavra “CIDADÃO” está escrita de forma equivocada com “S”, ao invés de “C”, conforme a norma culta estabelece, confirma o que Freire (1989, p. 9) diz que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.

O estudante acima pode ter um saber formal/informal a respeito do que é ser cidadão por meio de um conhecimento construído através da sua vivência, como também, por meio do aprendizado nas aulas. Entretanto,

a sua leitura do mundo precede o entendimento da escrita, conforme a norma culta. Ele pensa no significado da palavra antes de saber escrevê-la da maneira correta.



Fonte: O próprio autor

Nesse discurso escrito, o aluno já apresenta uma relação com os principais direitos do cidadão segundo a Constituição Federal Brasileira de 1988, como também, revela que sujeito não é dono de seu discurso, mas é “assujeitado” pelas formações discursivas e ideológicas (Pêucheux, 1975). Este discurso escrito do aluno, assim como os demais discursos dos demais revelam que o sujeito é interrompido pela ideologia, ou seja, ele é constituído como sujeito pelo discurso que o precede e o condiciona.



TER CIDADÃO É TER FAMÍLIA TER NOME TER UM bom LUGAR PARA
VIVAR TER UM TRABALHO DIGNO TER DOCUMENTOS TER NOME
BOM REGISTRADO TER FILHOS NA ESCOLA SER ONESTO TER
UMA PROFIÇÃO DE TRABALHO SABER ASSINAR E TER RESPONSABILIDADE
SABER LER SABER ESCREVER SABER SEUS DIREITOS E
DEVERES

ROMUALDO

Fonte: O próprio autor

A repetição dos principais pilares ideológicos construídos pela sociedade são repetidamente falados. Pode-se considerar que ter uma família, filhos na escola e cumprir com suas obrigações e saber seus direitos e menciona moradia, saúde e educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dias atuais exigem de cada um de nós habilidades que devem ser exercidas e aprendidas. A rápida transformação da sociedade da informação influencia nossa vida cotidiana e a educação não poderia ficar de fora. Diante disso, a abordagem do professor perante a sala jamais poderá ser a mesma dos tempos em que ele foi educando. Os estudantes inseridos no meio-técnico-científico-informacional contemporâneo constituem um perfil de estudante jamais visto antes. Muitos possuem aparelhos celulares que dispõe de informações e são capazes de se informar de forma instantânea.

Diante dos textos elaborados pelos estudantes, pode-se observar pequenas transformações. Foi observado, no discurso dos educandos,



conceitos de cunho ideológico baseado no senso comum sobre ser cidadão, construído na sociedade através dos tempos, as condições históricas e situacionais em que o texto é manifestado. O saber informal/formal sobrepostos diante do conceito de cidadania adquirido na sociedade e confirmado nas aulas.

O aparecimento da palavra “honra” na descrição do conceito de ser cidadão remete o quanto é difícil usufruir da cidadania numa sociedade desigual como a brasileira onde o usufruto da cidadania está vinculado, diretamente, às condições econômicas de vida de cada indivíduo no Brasil.

A consciência construída tanto através da leitura de mundo, como através do conteúdo ensinado em sala de aula, vem antes da compreensão e assimilação da norma culta ortográfica.

É importante salientar que todos os alunos estão vivendo uma condição de cárcere o que dificulta reclamar sobre a sua condição de cidadão. O objetivo de fazer os estudantes compreenderem o tema cidadania foi facilitado pelo uso de vários tipos de linguagem como a música, a poesia de cordel, textos de conceituais. AD permitiu compreender como o conceito de cidadania está repleto de construções culturais que podem variar dependendo da condição na qual se encontra a pessoa.

REFERÊNCIAS

BRASIL ESCOLA. **Meio técnico-científico-informacional. *Brasil Escola*, [s.d.]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/meio-tecnico-cientifico-informacional.htm>. Acesso em: 16 abr. 2025.**

BICCAS, Maurilane. **Ano 100 com Paulo Freire: Paulo Freire, um educador brasileiro**. FEUSP - Faculdade de Educação. São Paulo, 2021 Disponível em: << <https://www4.fe.usp.br/ano-100-paulo-freire/sobre-paulo-freire> >>. Acesso em 01 abr de 2025.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo Caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. (p.82).

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e Educação Libertadora**. Org. Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. São Paulo :Paz e Terra, 2019. (p.69).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.(p.9).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MAINGUENEU, Dominique. **Doze conceitos em análise do discurso**. São Paulo: Parabola Editorial, 2010. (p. 65).

ORLANDI, Eni Puccinelli. Texto e discurso. **Organon**, v.9, n.23, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Texto e discurso**.In: ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise do discurso: Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999. (p. 15-25).

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001. (p.23).

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Desafio histórico na educação prisional brasileira: ressignificando a formação de professores ... Um quê de utopia?**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 205-219, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i47.8640048. Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640048>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PÊCHEUX, Michel. **Análise Automática do Discurso**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1969.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1975.

SANTOS, Milton. **Espaço da cidadania e outras reflexões**. Porto Alegre, 2011.
THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Saraiva, 2009 (p.84).

UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Eventos. Serie **Bibliografia Viva homenagem Miguel Arroyo, criador da Escola Plural**. UFMG, 2023. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/eventos/serie-bibliografica-viva-homenageia-miguel-arroyo-criador-da-escola-plural>. Acesso em: 5 jan 2025.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.013

ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ERA DIGITAL: POTENCIALIDADES DO CONECTIVISMO NA PERSPECTIVA FREIREANA

Geneci Libarino Figueredo¹Graciely Rocha Braga²Wagner Duarte José³

RESUMO

Experiências vividas ao longo da pandemia da Covid-19 mostraram que a construção de conhecimento científico e tecnológico tem se constituído de processos dinâmicos cada vez mais rápidos e de divulgação imediata. O presente trabalho tem por objetivo analisar a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) ao ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos (EJA) problematizando a constituição dos seus sujeitos aprendizes como seres de relações sociais e histórico-culturais nos tempos atuais. Estabelecemos articulações entre a concepção freireana da educação e os pressupostos do Conectivismo introduzidos por Siemens para conceituar a aprendizagem numa sociedade em rede. Nosso ponto de partida são os resultados de pesquisa acadêmica de levantamento bibliográfico de produções científicas no período 2000-2019, no recorte temático de atividades

- 1 Doutoranda em Ensino- Rede Nordeste em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, geneciev@gmail.com; 2;
- 2 Doutoranda em Ensino- Rede Nordeste em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, graciely.rocha@ufsb.edu.br;
- 3 Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, wagnerjose@uesb.edu.br.

escolares no ensino de ciências da EJA com suporte de TDIC. Estabelecemos reflexões em torno de nossa ação educativa nessa modalidade de ensino e, em especial, as demandas por processos de ensino aprendizagem pautados num olhar humanizado em oposição ao caráter mercadológico e excludente que muitos querem imprimir na educação escolar como condição histórica de subalternidade desses estudantes trabalhadores. Como principal contribuição, destacamos atos limites e inéditos viáveis da concepção freireana da educação, centrada no diálogo e na problematização da realidade concreta, alinhavada aos pressupostos conectivistas. Em conclusão, ressaltamos sua potencialidade como fio condutor da integração das TDIC nas práticas escolares com ganhos significativos para a construção de saberes coletivos na era digital e para o fortalecimento do ensino de ciências na EJA como ação cultural para a liberdade.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais da Informação, Ensino de Ciências, Educação de Jovens e Adultos, Concepção Freireana da Educação, Conectivismo.

INTRODUÇÃO

As tecnologias, consideradas como sendo um “conjunto de conhecimentos e princípios científicos, que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”, estão presentes nos diversos âmbitos de atuação humana, seja na condição de recursos, de equipamentos ou de processos, todos construídos e planejados por meio de vários estudos e da criatividade do ser humano (Kenski, 2005, p. 93). Entre as tecnologias que mais se destacam na atualidade, estão aquelas que ampliaram os modos como nos informamos e nos comunicamos, por meio da tecnologia digital, são as denominadas Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC).

A forte presença dessas tecnologias, no contexto deste século XXI, constitui-se de uma das características do atual cenário desafiador, em que emergem diferentes soluções e problemáticas associadas aos usos de recursos tecnológicos que caracterizam a era digital, que, como afirmam Silva et al (2024), é caracterizada pela difusão maciça das tecnologias da informação e comunicação. Essas tecnologias implementadas trazem consigo novas demandas que reverberam nos diversos âmbitos da atividade humana. No contexto educativo escolar, evidenciam ainda mais a necessidade de um ensino que não despreze o contexto de vivência dos estudantes, que se encontra cada vez mais alinhado à realidade digital.

Nessa conjuntura, a construção e aquisição do conhecimento científico tem se constituído de processos dinâmicos cada vez mais rápidos e de divulgação imediata, como atestam as experiências vivenciadas ao longo da recente pandemia da Covid-19. Desde então, cresce a preocupação acerca do uso crítico e consciente das ferramentas digitais, utilizadas cada vez mais como instrumentos que podem tanto favorecer a construção dos conhecimentos, quanto dificultar a aprendizagem do próprio saber advindos da ciência. Num cenário em que as TDIC tornam cada vez mais influentes, a relação entre o sujeito e o conhecimento também passa a ser vista por meio de novos olhares, porque, como afirmam Pires et al

(2024, p. 3), essas ferramentas apresentam “o potencial de transformar a maneira como os estudantes aprendem e como os professores ensinam”.

Não é mais possível desconsiderar as influências que essas tecnologias exercem no modo como se desenvolvem as aprendizagens. Como bem lembram Da Silva et al (2024, p. 3879), com a digitalização, “o conhecimento passa a ser percebido como dinâmico e em constante construção, onde os alunos não são mais receptores passivos, mas participantes ativos na criação e disseminação do saber”. As reflexões advindas da prática e das leituras envolvendo as relações de ensino e aprendizagem na era digital permitem apontar para a urgente necessidade de um ensino escolar capaz de romper com os modelos tradicionais de ensino.

A atual conjuntura social que emerge com a era digital tem reforçado a relevância de um processo de ensino e aprendizagem capaz de possibilitar ao estudante a construção de aprendizagens mais alinhadas ao seu tempo. Do mesmo modo, consolida a importância de um pensamento defensor do ensino sintonizado com as necessidades de uma formação voltada para a autonomia e a conscientização, como já preconizado pelo educador brasileiro Paulo Freire, desde a década de 60, quando defendeu um ensino com base no viés libertador.

Freire defende que a educação deve ser uma prática da liberdade, e não da domesticação, permitindo que os sujeitos se reconheçam como protagonistas de sua história e capazes de transformar sua realidade, portanto, toda ação educativa, deve ser orientada para a transformação social, respeitando as condições de vida dos educandos e promovendo rupturas com as situações-limite - situações que revelam as dimensões concretas e históricas de uma dada realidade (Freire, 1987). Sob esse entendimento, a conscientização é um movimento de desvelamento da realidade, que permite ao educando compreender as estruturas sociais que o cercam e, a partir disso, agir sobre elas com autonomia e responsabilidade.

A conscientização implica, pois, na ultrapassagem da esfera espontânea de apreensão da realidade para uma esfera crítica, na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição

epistemológica (Freire, 1979). A conscientização não pode existir fora das “práxis”, ou melhor, sem o ato de reflexão e ação dos homens sobre o mundo, esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (Freire, 1979;1987). Assim, a autonomia não é um ponto de partida, mas um processo que se constrói na relação dialógica entre educador e educando por meio da escuta e da problematização da realidade a fim de promover a emancipação dos sujeitos.

A educação emancipadora não se limita à alfabetização ou ao domínio de conteúdos científicos, mas busca formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa perspectiva é especialmente relevante, pois muitos educandos vivenciam situações de marginalização e exclusão, situações que podem ser atenuadas ou acentuadas na Era Digital, onde desafios e as possibilidades da autonomia e da emancipação ganham novas dimensões (Figueredo, 2024). Para Freire (1987), toda ação pedagógica é também uma ação política, e a tecnologia como instrumento educacional deve ser compreendida como parte das estruturas que podem tanto oprimir quanto libertar.

Segundo Rizzotti e Nalesso (2022), a tecnologia como impulsionadora das transformações no mundo do trabalho não pode ser dissociada das dimensões econômicas, sociais nem políticas que emolduram historicamente a sociedade e seus avanços ou retrocessos civilizatórios. Destarte, as TDIC na perspectiva freireana podem assegurar a reflexão e uso crítico das tecnologias, estando estas a serviço da humanização, desde que seja mediada por uma prática pedagógica crítica, ética e comprometida com a transformação social. Como afirma Adams (2021), a tecnologia não é boa nem má em si mesma; o que define seu papel na educação é o projeto político-pedagógico que a orienta.

Considerando a grande quantidade de informações viabilizadas pelo uso das TDIC, o Conectivismo, concepção apresentada pelo professor canadense George Siemens, em 2004, tem sido apontando como um

caminho capaz de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem num mundo em rede (Witt e Rostirolla, 2019; Pimentel, 2015; Figueiredo e Duarte José, 2022). Siemens (2005) faz críticas aos modelos de aprendizagens existentes por não considerarem os impactos das tecnologias digitais sobre o desenvolvimento da aprendizagem. Ao propor o Conectivismo como um modelo de aprendizagem sintonizado com as necessidades educacionais da era digital, o autor afirma: “O campo da educação tem sido lento em reconhecer, tanto os impactos das novas ferramentas de aprendizagem como as mudanças ambientais na qual tem significado aprender” (Siemens, 2005, p. 8).

Neste estudo, utiliza-se o Conectivismo como uma perspectiva pedagógica por entender que proporciona potencialidades para contribuir com a discussão envolvendo o ensino de ciências na modalidade educativa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tendo em vista que o olhar conectivista para o ensino não despreza o fato de que as TDIC modificam as possibilidades e os ambientes de aprendizagem ao mesmo tempo que reconhecem o sujeito como sendo historicamente situado (Witt e Rostirolla, 2019).

Diante dessas considerações, desenvolveu-se a presente investigação no intuito de explorar a integração dessas tecnologias em práticas escolares na modalidade EJA, para assim, abordar sua importância no ensino de ciências no sentido de formar para a autonomia e para a conscientização, no panorama da era digital. Nessa direção, esta investigação delineou-se por meio da seguinte questão: A integração das TDIC, no contexto de ensino de ciências na EJA, tem contribuído com o fortalecimento de um ensino comprometido com a promoção da autonomia e conscientização dos estudantes jovens, adultos e idosos na era digital?

Visando o alcance de possíveis respostas acerca desta pergunta, estabeleceu-se o corpus de investigação a partir de um recorte realizado com base nos resultados de um estudo mais amplo (desenvolvido no âmbito

de uma pesquisa de mestrado)⁴, que investigou a produção acadêmica relacionada ao uso das TDIC no ensino de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, na EJA. A partir da análise dos resultados aqui considerados, buscou-se levantar reflexões em torno de ação educativa nessa modalidade de ensino no intuito de estabelecer relações com a perspectiva conectivista sob o viés freireano.

Consideramos que as transformações tecnológicas estão inseridas em um campo de disputas e que a educação deve preparar os sujeitos para compreenderem criticamente essas transformações, e não apenas para se adaptarem a elas. Concebe-se a construção do conhecimento científico e tecnológico referente ao uso das TDIC no Ensino de Ciências da EJA, que considere as trajetórias dos educandos, suas experiências e seus contextos. Nesse sentido, preza-se pela utilização das TDIC com base na perspectiva de uma educação a serviço da justiça social, da equidade e da dignidade humana.

AS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Segundo Arroyo (2017), os estudantes da EJA são pessoas com histórias de vida intensas, marcadas pelo trabalho precoce, pela pobreza, pela migração, pela maternidade precoce e por múltiplas formas de resistência. São jovens, adultos e idosos “[...] das periferias, dos campos, trabalhadores, pobres, negros, indígenas e quilombolas” (Arroyo, 2017, p. 15), que tiveram seu direito à educação negado. Esses “Sujeitos populares” carregam saberes, culturas e experiências que precisam ser reconhecidos e valorizados no espaço escolar.

Arroyo (2017) critica a visão reducionista da EJA à estatísticas e déficits a serem corrigidos. Em vez disso, propõe uma EJA que seja um espaço de escuta, de acolhimento e de reconstrução da dignidade, pensada como

4 <https://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wpcontent/uploads/2021/11/DISSERTA%C3%87%C3%83-O-GENECI-LIBARINO.pdf>

um direito e não apenas como um acesso à escola, reconhecendo a condição humana e cidadã desses sujeitos. Enfatiza também que a EJA deve ser um espaço político, onde se articulem saberes escolares e saberes da vida, e onde se promova a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar sua realidade.

Essa concepção tem implicações profundas para o ensino de Ciências na EJA, pois, ao invés de uma abordagem conteudista e descontextualizada, o ensino de Ciências deve partir da realidade dos educandos, dialogar com seus saberes e promover uma leitura crítica do mundo, como propõe Freire (1987). O conhecimento científico deve ser problematizado, situado e vinculado à prática social; e a escola, um espaço de dignidade e direito, onde os sujeitos populares possam reconstruir seus projetos de vida (Freire, 1987; Arroyo, 2017).

Nesse contexto, as tecnologias digitais emergem como importantes ferramentas para a construção de saberes científicos, desde que utilizadas com intencionalidade pedagógica crítica e emancipadora. Segundo Coelho e Araújo (2021), as tecnologias na EJA devem ser compreendidas como mediadoras da prática educativa, capazes de ampliar o acesso ao conhecimento, favorecer a contextualização dos conteúdos e promover a participação ativa dos educandos. No ensino de Ciências, isso significa criar ambientes de aprendizagem que estimulem a investigação, a problematização e a construção coletiva do saber, rompendo com a lógica transmissiva de conhecimento.

Silva, Bezerra e Moreira (2025) destacam que as tecnologias emergentes, como as plataformas interativas, recursos audiovisuais, aplicativos de simulação e ambientes virtuais, podem possibilitar transformações pedagógicas significativas. Segundo os autores, essas ferramentas permitem reconstruir saberes e promover inclusão social, especialmente quando articuladas a metodologias que valorizam o protagonismo dos sujeitos da EJA. O uso de vídeos, mapas conceituais digitais, experimentos virtuais e jogos educativos, por exemplo, pode tornar o ensino de Ciências mais acessível, dinâmico e significativo (Silva, Bezerra e Moreira, 2025).

Entretanto, o uso das tecnologias na EJA não está isento de tensões, Pinto (2021) alerta que o público da EJA é marcado por desigualdades sociais, econômicas e culturais, o que exige dos educadores uma postura sensível e crítica frente à exclusão digital. O acesso às ferramentas tecnológicas, a formação docente e a adequação dos recursos às realidades locais são fatores determinantes para que a tecnologia cumpra seu papel emancipador. Segundo Pinto (2021), a EJA deve incorporar a alfabetização digital como estratégia para combater a exclusão social e digital, especialmente em uma sociedade marcada pela velocidade da informação.

Segundo Santos e Pinto (2025), embora as TDIC ofereçam oportunidades de inclusão e inovação pedagógica, sua efetividade depende de fatores sociais, pedagógicos e estruturais que precisam ser enfrentados com intencionalidade crítica. Os autores apontam que muitos educandos da EJA, especialmente os idosos, enfrentam barreiras no acesso à internet, dispositivos digitais e ambientes virtuais de aprendizagem. A exclusão digital é agravada por condições socioeconômicas precárias, o que limita a participação ativa desses sujeitos nas práticas educativas mediadas por tecnologia (Santos, Pinto, 2025).

Ribeiro e Silva (2021) apontam que o domínio técnico das TDIC não é suficiente, é necessário compreender as especificidades dos sujeitos da EJA e adaptar as tecnologias às suas realidades e ritmos de aprendizagem. Os autores também destacam que a ausência de laboratórios de informática, de conexão estável à internet e de equipamentos atualizados nas escolas públicas dificulta a implementação de práticas pedagógicas inovadoras no ensino de Ciências, o que torna as TDIC inacessíveis ou subutilizadas. Bem como, falta de formação continuada para professores que atuam na EJA voltada para o uso das TDIC com esse público específico (Ribeiro, Silva, 2021).

Figueredo e José (2022) sugerem que o uso das TDIC no ensino de Ciências pode ser enriquecido pela perspectiva do conectivismo, que valoriza a aprendizagem em rede, a colaboração e a construção coletiva do

conhecimento. Os autores defendem que, ao integrar TDIC com metodologias dialógico-problematizadoras inspiradas em Paulo Freire, é possível promover uma educação científica mais crítica e significativa para jovens, adultos e idosos. Favero, Cardoso e Sogabinazzi (2024) alertam que o uso das TDIC não deve se limitar à comunicação ou ao acesso superficial à informação, mas deve promover o letramento digital e a autonomia dos sujeitos. No ensino de Ciências, isso implica trabalhar com temas relevantes, como saúde, meio ambiente e tecnologia, de forma contextualizada e participativa.

Freire (2007) nos convida a não perspectivar a tecnologia de forma ingênua, neutra ou como uma espécie de divindade, tendo em vista que a sua criação e uso faz parte da essência humana, é uma das grandes expressões da criatividade humana. Ele propõe que a tecnologia deve ser compreendida dentro de um contexto histórico, social e político, pois “vista criticamente, a tecnologia não é senão a expressão natural do processo criador em que os seres humanos se engajam no momento em que forjam o seu primeiro instrumento com que melhor transformam o mundo” (FREIRE, 2007, p. 68).

Para Freire (1987), a presença da tecnologia só é significativa quando colocada a serviço da humanização, podendo contribuir para a autonomia, a conscientização e ação dos educandos. Nesse sentido, as tecnologias não são um fim em si mesmas, mas um instrumento a ser apropriado criticamente pelos sujeitos aprendizes por meio de práticas pedagógicas que promovam o diálogo, a consciência crítica e a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento e na transformação de sua realidade.

METODOLOGIA

Considerando as diferentes modalidades da pesquisa científica, enquanto um processo investigativo que visa responder a uma indagação relacionada a um estudo ou fenômeno (Souza, Oliveira e Alves, 2021), o presente estudo, de abordagem qualitativa, constitui-se como sendo

exploratório, uma vez que permite ao pesquisador adquirir familiaridade com o tema abordado no intuito de torná-lo mais explícito (Gerhard e Silveira, 2009).

O delineamento metodológico deu-se por meio da pesquisa bibliográfica, que, conforme Gil (2002, p. 44), “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Visando o alcance do objetivo proposto, delimitou-se o caminho metodológico cujo marco inicial constitui-se na delimitação da análise a ser realizada com base nos resultados encontrados no âmbito de um outro estudo⁵, de autoria de dois pesquisadores que atuam no desenvolvimento da presente pesquisa.

Assim, o seu caminho metodológico ocorreu por meio de três etapas, a primeira delas, a etapa I constitui-se da leitura e seleção dos dados produzidos e apresentados pelo levantamento já citado, que buscou identificar a produção acadêmica relacionada ao uso de TDIC no ensino de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CN&T), na EJA, publicadas no período 2000-2019. Após a leitura desses dados, elegeu-se para fins de constituição do corpus desta pesquisa apenas as produções que implementaram práticas escolares que envolveram TDIC, com uso de internet, no ensino de Ciências, na EJA. Essa categoria de estudo, composta de 11 produções, passou então a constituir o corpus de análise desta investigação visando alcançar os objetivos aqui estabelecidos.

A etapa II realizou-se por meio leitura das produções que compõe o corpus de análise, constituído pelas produções apresentadas na tabela abaixo:

5 FIGUEREDO, G. L.; JOSÉ, W. D. Estudo bibliográfico sobre tecnologias digitais no ensino de ciências da Educação de Jovens e Adultos: possibilidades do conectivismo na perspectiva dialógico-problematizadora. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 7, n. 3, p. 1-23, 2022.

Tabela 1: Produções constituintes do recorte analisado

Título	Autores/ ano	Tipo
O ensino de eletricidade na Educação de Jovens e Adultos através do computador	Mantovani e Shiel (2001)	Trabalho apresentado em evento
Contribuições de um fórum virtual ao ensino de Física no PROEJA	Bastos Filho (2009)	Dissertação
Ensino de Química no PROEJA: integrando o espaço virtual de aprendizagem às ações de sala de aula	Souza; Reis; Linhares (2009)	Trabalho apresentado em evento
Ensino de ciências com tecnologias: um caminho metodológico no PROEJA	Reis e Linhares (2010)	Artigo
Ensinando ciências no PROEJA na perspectiva de investigação e interatividade	Pamplona; Linhares; reis (2011)	Trabalho apresentado em evento
PROEJA: a experiência de um grupo virtual como forma de inserção digital	Leite (2012)	Tese
Episódios da História da Ciência em aulas de Física com alunos jovens e adultos: uma proposta didática articulada ao método de estudo de caso	Hygino; Souza; Linhares (2013)	Artigo
Ensino e Aprendizagem Significativa do conceito de Química orgânica na Educação de Jovens e Adultos por meio de recursos multimídias e mapas conceituais	Santos (2014)	Dissertação
Por uma sala de aula ampliada utilizando as novas tecnologias da informação e comunicação (Ferreira, 2015)	Ferreira, (2015)	Trabalho apresentado em evento
Utilizando exposição de experimentos de Física como forma de avaliação na EJA	Baslo; Lacerda; Detoni (2018)	Trabalho apresentado em evento
Espectroscopia para o ensino de Física Moderna e Cosmologia	Oliveira (2019)	Dissertação

Na etapa III, realizou-se a discussão e problematização da análise realizada com base em considerações advindas do Conectivismo sob a ótica da perspectiva freireana de educação, visando encontrar informações pertinentes acerca do ensino no atual contexto da era digital. Na sequência, após encontrar respostas para o problema proposto, apresenta-se sinalizações no intuito de contribuir com o ensino de ciências, na educação de jovens e adultos, sintonizado com o compromisso de educar para a autonomia dos sujeitos.



RESULTADOS E DISCUSSÃO

O recorte estabelecido para análise, objetivando responder às questões de pesquisa deste estudo, compõe-se de 11 produções conforme explicitado na tabela 1, todas pertencentes à categoria de produções desenvolvidas com base no desenvolvimento de práticas escolares considerando atividades realizadas com o uso da internet. Do total das produções, encontra-se uma tese, dois artigos, três dissertações e cinco trabalhos apresentados em evento da área do ensino de ciências.

Dentre os autores que realizaram esses estudos, destaca-se a pesquisadora Marília Paixão Linhares pela sua participação em quatro das produções analisadas, explicitadas a seguir: Souza, Reis, Linhares, 2009; Reis e Linhares, 2010; Pamplona; Linhares, reis, 2011 e Hygino, Souza e Linhares, 2013). Além desses estudos, a produção de Bastos e Filho (2009) bem como de Ferreira (2015), também consideraram a utilização de ambientes virtuais. Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVA), que difere das redes sociais, são plataformas virtuais com diversas ferramentas e recursos capazes de permitir a interação e partilha de informações de modo que os estudantes possam realizar suas atividades educacionais em seu próprio ritmo e tempo (Marineli e Reis, 2022).

Esses espaços virtuais são concebidos pelos autores das produções analisadas como sendo capazes de favorecer também a flexibilidade do processo de ensino e aprendizagem, já que oferecem uma certa liberdade para o estudante atuar na condução de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, evidencia-se o que sinalizaram (Marineli e Reis (2022) quando afirmam que a utilização do AVA pode tanto ampliar a participação dos estudantes no contexto do ensino presencial na EJA como favorecer a formação de um cidadão apto para utilizar as TDIC no dia a dia, de modo que:

aquele com acesso à internet pode continuar e consultar suas atividades a qualquer hora e lugar, seja por computador, celular ou tablet. Os ambientes contribuem também para a comunicação, pois alguns possibilitam o contato com outros

estudantes e educadores permitindo a troca de conhecimento em tempo real com pessoas de diferentes lugares (Marineli e Reis, 2009, p. 9).

Esses espaços virtuais, que disponibilizam informações, interfaces e atividades estruturadas previamente pelo professor, encontram em sintonia com a perspectiva conectivista, que tem como um de seus princípios a ideia de que a aprendizagem ocorre com base num processo de conexão entre nós especializados ou fontes de informação, de modo que um nó pode ser considerado como sendo uma ideia, comunidade, área (Siemens, 2005). Na concepção freireana, entende-se que esse aspecto pode relacionar-se com a defesa da necessidade de ampliação do diálogo na era digital. Diante da necessidade de um ato educativo mediatizado pelo mundo, pode-se ampliar as oportunidades para que todos possam aprender e todos possam ensinar, como propõe Freire (1987). Ao considerar o pensamento freiriano no contexto do ensino de ciências, Mattos e Costa (2025, p. 3), lembra que:

O diálogo autêntico, que valoriza os conhecimentos prévios dos alunos e suas experiências, pode ser o caminho para uma educação mais conectada à vida real e à cultura de cada estudante, fazendo emergir questões problema que podem ser aprofundadas por meio do ensino de ciências.

O trabalho de Mantovani e Shiel (2001) e de Santos (2014) destacam as potencialidades do computador conectado à internet para favorecer a aprendizagem de conceitos científicos. Apesar de não ser possível estabelecer uma relação mais próxima entre as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito desses trabalhos com o conectivismo, é possível observar que seus autores não desprezam a ideia de um ensino escolar comprometido com a necessidade de busca de informações no meio digital. Nesse sentido, consideram a importância de um ensino escolar alinhado com as demandas de conexão da era digital, que exige da escola um fazer pedagógico para além dos limites físicos impostos pelo espaço escolar.

A percepção de que o trabalho pedagógico no ensino de ciências na EJA, mediado por TDIC, possibilita ampliar para além dos muros da escola o processo de ensino e aprendizagem escolar, também está presente na produção de Leite (2012), que se trata de uma tese. A autora deste estudo reafirma a importância da aquisição de saberes capazes de possibilitar ao estudante da EJA a utilização das TDIC para além de seu caráter instrumental, de modo que possam utilizá-las em seu percurso de aprendizagem ao longo da vida, em busca de novas oportunidades, inclusive profissionais.

O trabalho de Basilo, Lacerda e Detoni (2018) destacou a importância da pesquisa na internet tendo em vista estabelecer relações com base no conteúdo estudado. A produção de Oliveira (2019) também considerou o uso do celular, por parte dos estudantes, para a busca de informações na internet. A ideia de que a ampliação do conhecimento na atualidade necessita ser favorecida pelas conexões em rede está também presente na perspectiva conectivista, que estabelece o cultivo e a manutenção das conexões para favorecer uma aprendizagem contínua no atual contexto de mudanças rápidas e disseminação intensa de informações. Sob o viés freireano, a educação contínua, ou ao longo da vida, se assenta na ideia de que os sujeitos educativos precisam ser concebidos como seres de relação, inconclusos e inacabados, que se encontram em permanente busca de “Ser Mais” (Freire, 1987).

De modo geral, pode-se afirmar que essas produções evidenciam o aumento do interesse e motivação dos estudantes jovens, adultos e idosos quando se encontram diante de propostas de atividades envolvendo o uso das TDIC no contexto do ensino de ciências na modalidade EJA. Nesse sentido, percebe-se que essas tecnologias apresentam potencialidades para contribuir com um processo escolar mais significativo, flexível e dinâmico. Entretanto, cabe ressaltar o que pontuaram Mattos e Costa (2025, p. 3) ao considerarem o contexto do ensino de ciências na EJA:

é preciso ir além do desenvolvimento de competências técnicas. Torna-se cada vez mais emergencial se pensar práticas

que abarquem, prioritariamente, questões sociais e culturais que permeiam as trajetórias de vida dos sujeitos da EJA e que impactam na participação social das pessoas no que se refere ao universo da ciência e da técnica.

Assim, reconhece-se a importância das práticas desenvolvidas no âmbito dos trabalhos analisados em aproximação com os princípios conectivistas, especialmente quando os autores consideram ser relevante estabelecer contextos interativos. Nestes, é possível perceber a presença da diversidade de opiniões no processo educativo que visa a construção de conhecimentos científicos bem como a ideia da necessidade de estabelecer e manter conexões para ser possível a aprendizagem ao longo da vida, na era digital, cenário de mudanças rápidas e intensa disseminação de informações, como advertiu Siemens (2005).

De modo geral, os autores das produções analisadas reconhecem a relevância de um processo de ensino e aprendizagem mais interativo, sintonizado com a ideia da necessidade de se considerar o direito ao exercício da cidadania pelo estudante da EJA, num contexto em que a vida social se torna cada vez mais dependente das tecnologias digitais. A análise desses estudos atesta que as incorporações das TDIC às práticas escolares, no ensino de ciências na

EJA, podem ampliar o debate e a comunicação interativa dos estudantes, viabilizando inclusive novas possibilidades para a construção de conhecimentos acerca da própria ciência e tecnologia.

Em um mundo crescentemente tecnologizado, a educação se depara com o desafio de conscientizar as pessoas de que as tecnologias são fruto da ação humana sobre o mundo e elas não devem nos condicionar, ou seja, as tecnologias são “[...] elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras” (FREIRE, 1979, p. 20). Essa compreensão exige vigilância crítica para perceber como as tecnologias cotidianamente integram os modos de agir da sociedade e a intencionalidade associada a isso. Freire alerta-nos que a tecnologia contém dimensão política, cultural e educativa intrínsecas, por isso, não pode haver dicotomia entre tecnologia e política; e nem entre tecnologia e cultura (Adams, 2021).

Paulo Freire (2007) sinaliza que, quando ciência e tecnologia são tratadas de forma acrítica e idolatradas, elas deixam de ser reconhecidas como expressões da criatividade humana e passam a ocupar um lugar quase divino, sendo cultuadas como verdades absolutas. Quando ciência e tecnologia se transformam em “irracionalismo mitificante”, “[...] a tecnologia deixa de ser percebida como uma das grandes expressões da criatividade humana e passa a ser tomada como uma espécie de nova divindade a que se cultua” (Freire, 2007, p. 98). Essa mitificação, segundo Freire (2007), é fruto do consumismo e da lógica mercantil que permeia a sociedade. Para enfrentar esse fenômeno, o autor propõe uma educação crítica, capaz de desmistificar a tecnologia e promover sua apropriação consciente, colocando-a a serviço da transformação social e da recriação de uma sociedade mais justa e humanizada.

Desse modo, afirma que a modernização tecnológica não gera, por si só, consciência crítica nas massas populares, pois a tecnologia não é neutra — ela está sempre orientada por uma ideologia. Segundo Adams (2021), mesmo diante da sofisticação e multiplicação dos recursos tecnológicos, os desafios educativos persistem, já que o simples uso desses instrumentos não garante sua apropriação crítica nem sua função emancipadora. Assim, para que estejam a serviço dos oprimidos e de suas lutas por uma vida digna, as tecnologias precisam ser mediadas por uma educação comprometida com a transformação social.

Para Freire (2007), ciência e tecnologia não devem ser compreendidas como instrumentos exclusivamente voltados à produtividade e ao progresso técnico; ao contrário, devem estar a serviço da libertação dos sujeitos e da construção de uma sociedade mais justa e humanizada. Essa perspectiva implica que o saber científico, quando mediado por uma prática pedagógica crítica, pode contribuir para a emancipação dos educandos, desde que não se desvincule dos contextos sociais, culturais e políticos em que está inserido.

Ao ser apropriada de forma crítica, a tecnologia amplia o acesso à informação, favorece a comunicação, estimula a pesquisa e fortalece o

protagonismo dos educandos. Ela permite que jovens, adultos e idosos se expressem, compartilhem saberes e participem ativamente da construção do conhecimento. Isso é especialmente relevante para sujeitos historicamente excluídos da escola e da cultura digital. No entanto, Freire adverte que não basta disponibilizar dispositivos tecnológicos, é necessário garantir condições de acesso, formação adequada e mediação pedagógica que promova a reflexão, o diálogo e a ação transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, realizou-se uma discussão acerca da integração das TDIC no ensino de ciências, na EJA, objetivando tecer uma análise sobre essa temática no intuito de problematizar a constituição dos seus sujeitos aprendizes dessa modalidade como seres de relações sociais e histórico-culturais, na era digital. Buscou-se responder à seguinte questão de pesquisa: A integração das TDIC no contexto de ensino de ciências na EJA tem contribuído com o fortalecimento de um ensino comprometido com a promoção da autonomia e conscientização dos estudantes jovens, adultos e idosos na era digital?

Estabeleceu-se um olhar conectivista sobre produções científicas publicadas no período 2000-2019 que tratam de práticas escolares mediada por TDIC no ensino de ciências na EJA mapeadas numa pesquisa de mestrado mais ampla, estabelecendo, a partir desta, apenas aquelas que fizeram uso da internet. A partir deste critério definiu-se o corpus de 11 produções científicas, sendo: uma tese, dois artigos, três dissertações e cinco trabalhos apresentados em evento da área do ensino de ciências.

A análise do corpus indicou que a ação educativa desenvolvida no âmbito das produções tem ocorrido com base numa concepção de ensino que concebe as TDIC como recursos didáticos capazes de contribuir com o estudo de conceitos que necessitam ser desenvolvidos nas aulas de ciências. Porém, observou-se uma carência acerca de que essa ação não pode ocorrer distante de uma concepção educativa acolhedora

da ciência e da tecnologia como aspectos culturais que necessitam estar a serviço da libertação e humanização (Freire, 1978).

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de contribuir com o fortalecimento também de uma concepção educativa assentada na ideia de ciência e tecnologia concebidas como aspectos culturais que necessitam ser utilizados em favor da libertação e humanização, como atestou Freire (1978). Por outro lado, deve-se levar em conta que o contexto da pandemia COVID-19 e suas implicações nos quefazeres escolares constituíram novas situações-limites da realidade concreta, por exemplo, a proliferação de mensagens em mídias sociais de informações falsas, equívocos, desinformação, e de movimentos anticiência e antivacina, entre outros (Marineli, 2020).

Num cenário de aprendizagem conectivista, que pode ocorrer por meio de interações com a rede, os atos limites e inéditos viáveis da concepção freireana da educação, centrada no diálogo e na problematização da realidade concreta, intencionam práticas educativas em constante mudança que resultem na apropriação crítica e consciente das TDIC para a atualização constante do conhecimento. Valorizar o processo e não apenas o produto. “A capacidade de saber/ser mais é mais crítica que o conhecimento em si, é dinâmica em vez de estática” (José, Figueredo e Braga, 2025, p. 9).

Desse modo, avaliar e estabelecer relações, conexões entre áreas, ideias e conceitos, reconhecer padrões, distinguir informação de conhecimento (SIEMENS, 2005) sem perder de vista a conscientização mútua de professores/as e estudantes como seres de relações que se educam em comunhão (FREIRE, PO). Isto implica em escolher o que ensinar-aprender e o significado da informação numa realidade em constante mudança muitas vezes percebida apenas pelo prisma de uma plataforma de streaming, e problematizá-la freireanamente. Como contraponto, favorecer ambientes de compartilhamento de conhecimentos mútuos entre educador e educando, como círculos de cultura, de desvelamento/produção

de ciência e arte, de prática da liberdade e transformação da realidade concreta.

Não obstante, torna-se imprescindível que a ética freireana conduza uma análise crítica e vigilante sobre as contradições que permeiam o universo tecnológico no processo de ensino e aprendizagem em torno do desvelamento da realidade concreta frente à ampliação das desigualdades sociais. Segundo Adams (2021, p.238), “ao fazermos-nos seres éticos, tornamo-nos capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir e de rejeitar “avanços” tecnológicos geradores do sacrifício da maior parte da humanidade”. Diante do crescente abismo entre ricos e pobres, o crivo ético orienta a vigilância frente às ambivalências que compõem o mundo das tecnologias.

REFERÊNCIAS

ADAMS, T. Tecnologias e educação: contribuições para o debate na obra de Paulo Freire. Revista da FAEEBA – **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 31, n. 65, p. 157-172, 2022.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

COELHO, L. J. B.; ARAÚJO, C. H. S. As tecnologias na educação de jovens e adultos: contribuições para a prática educativa. Anápolis: **Instituto Federal de Goiás (IFG)**, 2021. 71 p. Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, IFG – Campus Anápolis.

DA SILVA, L. M. A Era Digital da Educação: impactos e transformações no âmbito educacional sob a ótica dos professores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 9, p. 3877-3891, 2024.

FAVERO, R. V. M.; CARDOSO, R. G. W.; SAGABINAZZI, S. D. A relação do alunado EJA com as tecnologias: uma perspectiva crítica da BNCC. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 1-20, 2024.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1978. FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1987.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2007.

GANDARA, Lemuel da Cruz. **Educação de Jovens e Adultos mediada pelas TDICs**. Instituto Federal de Goiás, Pró-Reitoria de Ensino, Diretoria de Educação a Distância, novembro de 2020.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: **Editora da UFRGS**, 2009.

JOSÉ, W. D.; FIGUEREDO, G. L.; BRAGA, G. R. Conectivismo, Teoria da Flexibilidade Cognitiva e o ensino dialógico problematizador mediado por TDIC. **Revista Nuevas Perspectivas**. v. 4, n. 7, p. 1-14, 2025.

KENSKI, V. As tecnologias invadem nosso cotidiano. In: Almeida, m. E. B. & Moran, J. M. (Orgs.), Integração das tecnologias na Educação. MEC/SEED, p. 39-45, 2005.

MARINELI, F. O terraplanismo e o apelo à experiência pessoal como critério epistemológico. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 1173-1192, 2020.

MARINELI, Rodrigo Chechi; REIS, Márcia Lopes. A utilização das tecnologias e ambiente virtual de aprendizagem na Educação de jovens e adultos. **Dialogia**, n. 41, p. e21460-e21460, 2022.

MATTOS, C. S. M; COSTA, F. A. G. ENSINO DE CIÊNCIAS NA EJA: refletindo sobre direitos e pautas silenciadas nos documentos legais. **Revista Teias**, v. 26, n. 80, 2025.

PINTO, M. J. B. O uso das novas tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos: entre contribuições e desafios. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU**, 8., 2021, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Realize Editora, 2021.

PIMENTEL, F. S. C. et al. A aprendizagem das crianças na cultura digital. 2015.

RIBEIRO, M. A. S.; SILVA, J. C. da. A utilização das tecnologias digitais no ensino de Ciências na EJA: desafios e possibilidades. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONEDU**, 8., 2021, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Realize Editora, 2021.

RIZZOTI, A. H.; SOBRINHO, J. D.; OLIVEIRA, M. C. Tecnologias digitais e práticas pedagógicas na EJA: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 10, n. 2, p. 45-60, 2022.

SANTOS, D. R. T.; PINTO, F. R. M. O entrelace das TDIC com a EJA como ponte para o conhecimento. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 10, e20024, p. 1-22, 2025.

SILVA, M. C.; BEZERRA, F. D.; MOREIRA, R. B. da R. Docência e inovação: as tecnologias emergentes como catalisadoras de transformações no ensino de jovens e adultos (EJA). **Revista Tópicos**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 63-80, 2025.

SIEMENS, G. Connectivism: A learning theory for a digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, v. 2, n. 1, Retrieved January 10, 2005.

SOUZA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos de FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

WITT, D. TROSTIROLA, S. C. M. Conectivismo Pedagógico: novas formas de ensinar e aprender no século XXI. **Revista Thema**, v. 16, n. 4, p. 1012-1025, 2019.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.014

CURRÍCULOS DA EJA MODULAR EM ALAGOAS: REFLEXOS DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1/2021 EM QUESTÃO

Eryka Karollyna Leite dos Santos¹Valéria Campos Cavalcante²

RESUMO

Este artigo é um recorte da pesquisa consolidada no âmbito do curso de mestrado PPGE/CEDU/Ufal, tendo como objetivo observar quais são os currículos implementados no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos em Alagoas, denominada EJA Modular, para um recorte dos anos 2023-2024. Nesse contexto, realizamos uma análise, a fim de se verificar como se configuram os currículos da/na referida modalidade, na rede estadual de ensino de Alagoas. Para tanto, debruçamo-nos sobre os materiais didáticos – Cadernos Pedagógicos da EJA MODULAR, que são utilizados pelos estudantes. Buscamos observar qual a concepção teórico-metodológica que esses materiais assumem. Nosso olhar esteve voltado ao seguinte: até que ponto esses materiais atendem às especificidades dos/as trabalhadores/as da EJA em Alagoas. Diante dessa temática, como metodologia, utilizamos abordagem qualitativa, tendo como norte a técnica de análise documental dos Cadernos Pedagógicos da EJA Modular. Os resultados demonstraram que os cadernos utilizados na EJA Modular apoiam-se no caráter dominante homogeneiza-

1 Mestranda em Educação no Centro de Educação da Universidade Federal Alagoas - UFAL, eryka.santos@cedu.ufal.br;

2 Doutora em Educação e Professora Titular no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Alagoas - UFAL, valeria.cavalcante@penedo.ufal.br.

dor da Resolução nº 01 de 28 de maio de 2021, numa perspectiva de total alinhamento dos currículos da modalidade à BNCC, baseados em competências e habilidades, com o foco na formação para o mercado de trabalho. Isso favorece a disparidade dos conteúdos curriculares e a realidade dos/as trabalhadores/as-estudantes da EJA, de modo a desprezar os perfis socioeconômicos e culturais dos/as estudantes, da mesma forma que fragmenta os conhecimentos escolarizados, organizando o currículo sob uma perspectiva neoliberal cientificista.

Palavras-chave: EJA Modular, Currículos, Cadernos Pedagógicos da EJA.

INTRODUÇÃO

Esta investigação tem como objetivo analisar se os currículos que estão sendo praticados/implementados nas escolas públicas estaduais em Alagoas, na modalidade EJA Modular, após a implementação da resolução CNE/CEB nº 1 de 28 de maio de 2021, que impõe à modalidade o “alinhamento [junto à] Base Nacional Comum Curricular - BNCC”, garantem as identidades, os saberes e as realidades dos sujeitos trabalhadores-estudantes da EJA.

Ressaltamos que os currículos escolares da/na EJA exigem alguns aspectos básicos a serem considerados, são eles: o perfil dos estudantes que se atende, o conhecimento da realidade do que se deseja planejar, quais as principais necessidades dos estudantes que precisam ser trabalhadas, traçar finalidades, metas e/ou objetivos do que é/está mais urgente para ser trabalhado.

Diante desses pressupostos, reconhecemos, com base em Freire (1996), que as salas de aula da EJA são espaços de diálogos que ampliam os conhecimentos dos estudantes. Nesse sentido, essa dialogicidade pode permitir a construção de espaços mais democráticos e emancipatórios. No âmbito educacional, há que se ressaltar que dialogar não pode ser “catequizar”, mas socializar para uma ação-reflexão-ação. Assim, o conceito de diálogo na sala de aula da EJA ultrapassa a troca de ideias ou um conversar polemizando, visto que é importante que o diálogo permita uma educação problematizadora em que os praticantes/pensantes da EJA tenham seus saberes, suas histórias, suas verdades e suas realidades, reconhecidos/as na/pela escola.

Entretanto, observamos que, com a implementação da resolução CNE/CEB nº 1 de 28 de maio de 2021, impuseram-se para as escolas da EJA, na Rede de Ensino do Estado de Alagoas, currículos com caráter homogeneizador e monocultural, baseados em conteúdos estanques, tomando como referência habilidades e competências a partir do alinhamento à Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Diante dessa nova realidade da/na EJA em Alagoas, faz-se necessário analisar o documento que orienta a estruturação e a implementação da Educação de Jovens e Adultos Modular, cuja proposta é o total alinhamento da modalidade à BNCC e, consequentemente, ao Novo Ensino Médio, conforme as prescrições da Resolução CNE/CEB nº 01/2021.

METODOLOGIA

É importante deixar registrado que este texto é o recorte de uma pesquisa maior. Para esse contexto, trazemos aqui dados retirados de documentos que definem o currículo para as escolas da EJA Modular na Rede Estadual de Ensino de Alagoas. Recorremos, para tanto, a uma abordagem de pesquisa qualitativa, baseada em análise documental, compreendendo que:

Esta técnica busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Como exemplos gerais de documentos, podem ser citadas: as leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, arquivos escolares, circulares, [...] se recomenda o seu uso quando o pesquisador se coloca frente a algumas situações básicas: quando o acesso aos dados é problemático, quando se pretende ratificar e validar informações obtidas por outras técnicas de coletas (Ludke; André, 2004, p. 46).

Compreendemos, ainda, segundo Gomes (2007), que a pesquisa documental está para além da técnica, pois considera quatro dimensões que demarcam essa diferenciação, quais sejam: a) epistemológica, em razão de, a partir de um modelo de ciência, avaliar-se se uma pesquisa é ou não científica; b) teórica, que considera os conceitos e princípios que orientam o trabalho interpretativo; c) morfológica, uma vez que se estrutura sistematicamente o objeto de investigação e d) técnica, que se ocupa do controle da coleta de dados e do necessário diálogo entre eles e a teoria que os suscitou. Outro fator importante a ser mencionado trata de o

documento ser a única fonte de estudo, de interpretação e, portanto, da produção do conhecimento no método da pesquisa documental.

Nessa conjuntura, entende-se, neste trabalho, a análise documental como um recurso que permite identificar informações em documentos, a partir de questões ou hipóteses anteriormente estabelecidas, sobre o tema. A esse respeito, Ludwig (2014) ressalta:

Os documentos, enquanto elementos de pesquisa, são muito importantes, pois revelam-se como fontes ricas e estáveis, podem ser consultados várias vezes, servem de base a diferentes estudos, fundamentam afirmações do pesquisador, além de complementar informações obtidas por meio de outras técnicas (Ludwig, 2014, p. 63).

Tal procedimento nos possibilitará o conhecimento e o levantamento de informações que, segundo Laville (1999, p. 162), constituem sempre a provisão de base dos trabalhos da pesquisa, compreendendo que “[...] os documentos constituem uma fonte de pesquisa estável e rica, pois permanecem através do tempo, podendo servir de base a diferentes estudos, dando assim mais estabilidade aos resultados obtidos” (Cappelletti; Abramowicz, 1986, p. 223).

Os documentos analisados na pesquisa foram: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a Resolução CNE/CEB nº 01 de 28 de maio de 2021 e o Documento Orientador da EJA Modular em Alagoas. Compreendendo que a coleta de/os documentos se apresenta como importante fase da pesquisa documental, exigindo do pesquisador alguns cuidados e procedimentos técnicos acerca da aproximação do local onde se pretende realizar a “garimpagem” das fontes que lhes pareçam relevantes a sua investigação, formalizar essa aproximação, com intuito de esclarecer os objetivos de pesquisa e a importância desta, constitui-se em um dos artifícios necessários nos primeiros contatos, principalmente, para que o acesso aos acervos e às fontes seja autorizado.

Justificamos, assim, a importância da análise documental neste estudo, por considerarmos significativo o seu valor nas pesquisas educacionais, quando vinculada a outros instrumentos de investigação, permitindo

que os dados obtidos a partir de um método possam ser aprofundados por meio de outro, quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares. Com isso, aumenta-se a confiança ao se afirmar que os resultados refletem mais aquilo que nos interessa do que os métodos que usamos (Cappellett i; Abramowicz, 1986, p. 225).

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO EM ALAGOAS

Ressaltamos, de início, que o conceito de currículo que defendemos neste trabalho segue a definição de Silva, (2010, p. 147-148):

O currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo reproduz – culturalmente – as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político (Silva, 2010, p. 147-148).

Essa visão de currículo vai além da simples organização de conteúdos e de atividades educativas. Ela se expande para uma esfera mais ampla e complexa, levando-se em consideração as influências socioculturais e os processos de construção identitária dos estudantes. Essas concepções reconhecem que a educação não se limita apenas às salas de aula tradicionais, mas “abraça” também a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Vale destacar que, na EJA, é fundamental compreender que os/as estudantes trazem consigo experiências de vida diversas, conhecimentos adquiridos ao longo de suas trajetórias pessoais e culturais. Nesse contexto, o currículo se configura como um espaço dinâmico de múltiplas interações e significados, em que se busca promover uma educação libertadora, capaz de valorizar a diversidade e as singularidades.

Valorizar as diversidades significa reconhecer e respeitar as diferentes vivências, os saberes e as trajetórias de vida dos/as estudantes. Por inter-

médio desse enfoque, a EJA se fortalece como um processo educativo que vai além da mera aquisição de conhecimentos de forma conteudista.

Assim, compreendemos que a EJA é lugar de ampliação da autonomia dos/as estudantes, promovendo as reflexões críticas, o diálogo, a participação ativa e a construção conjunta do conhecimento, ou seja, uma prática comprometida com indivíduos possuidores de saberes, como afirma Freire (1992, p. 36; 37): “Decência e boniteza de mãos dadas. [...] mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos”.

No entanto, e apesar de, entendemos que a EJA em Alagoas tem uma tradição em se ancorar em programas e projetos federais, principalmente em ações vinculadas a campanhas de alfabetização, nas quais os alfabetizadores quase sempre foram leigos, ou com pouca formação na área. Esse fato desencadeia entraves no processo de ensino-aprendizagem para esses estudantes-trabalhadores; conseqüentemente, nas salas de aula da modalidade, tem sido apagadas as individualidades, as especificidades e as diferenças dos sujeitos.

Dentro desse contexto, ainda é observada a infantilização dos educandos nas salas de aula, bem como a ausência dos saberes e das realidades dos sujeitos da EJA nos currículos escolares. Acerca disso, acreditamos que isso se deve a algumas questões: a) a ausência de formação de professores, principalmente; b) a falta de/o perfil dos docentes para atuar na modalidade, aliada à ausência mencionada; c) carga horária excessiva de trabalho – a EJA é muitas vezes a terceira jornada para os/as educadores/as.

Tal fato não justifica que professores ainda transplatem atividades utilizadas com estudantes da Educação Básica, Ensino Fundamental Anos Iniciais, cujo público, majoritariamente, é composto por crianças, para o público da EJA. Nesse sentido, ressaltamos que, na Educação de Jovens e Adultos, estamos tratando de estudantes-trabalhadores/as, os quais

possuem vivências e realidades que devem ser consideradas no espaço escolar, diferentemente do que ocorre com o público infantil.

Nessas circunstâncias, entendemos que os currículos construídos devem ser emancipatórios e dialógicos, na medida em que

A pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na/a práxis, com a sua transformação; o segundo, em que transforma a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (Freire, 2018, p. 25).

Concordando com o autor, compreendemos que o que se ensina e a forma como os/as estudantes são acolhidos/as na escola é determinante para a permanência ou a evasão dos/as estudantes jovens e adultos, pois muitos estão ali buscando ampliar seus conhecimentos e adquirir mais informações, além do acesso aos saberes sistematizados. Assim, afirmamos que a escola da EJA deve estar a serviço da emancipação, valorizando as realidades dos indivíduos em sala, com suas histórias e seus conhecimentos prévios.

Ademais, vale ressaltar que o currículo escolar é tudo aquilo que permeia o universo do/a educando, e, nesse sentido, é preciso primeiramente conhecer o perfil dos educandos.

Desse modo, o/a educador/a necessita levantar questionamentos, entre outros: quem são os/as estudantes da EJA, e de qual sujeito estamos falando? É estudante do campo ou da cidade? É um idoso ou jovem urbano periférico? A qual gênero pertence? Mãe/pai solo? É sujeito privado de liberdade? É adolescente em vulnerabilidade social?

Enfim, entendemos que todas essas questões devem ser consideradas ao se tratar de currículo na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Sobre o tema, Moreira afirma:

O currículo envolve, assim, os espaços/tempos em que os sujeitos interagem, as ações escolares e culturais se desenvolvem e renovadas tecnologias são empregadas. Nesse contexto, se ensina e regula o corpo, produzindo subjetividades e arqui-

tetando formas e possibilidades de viver em sociedade. O currículo é o espaço escolar onde se concentram e se desdobram lutas que ocorrem no seio da sociedade, em torno de diferentes significados sobre o social e o político (Moreira, 2016, p. 48).

Dessa forma, compreendemos que em todas as ações no espaço escolar é considerado o currículo, e que ele começa desde o currículo do/a educador/a no preparo da aula, chegando a todas as ações no ambiente escolar, extrapolando-as, na medida em que o/a educador/a utiliza a realidade dos/as educandos/as em sala, considerando a casa e o bairro deles/as, as atividades que realizam na instituição de ensino ou fora dela. Isso se dá porque o indivíduo é uma construção de tudo que o permeia, ou seja, ele não está fechado em si só, mas é um conjunto das individualidades e de tudo o que o torna um ser ativo no/em meio social.

Nesse contexto, a visão de currículo libertador se torna uma ferramenta fundamental na Educação de Jovens e Adultos, pois reconhece e valoriza as experiências e os saberes trazidos pelos/as estudantes, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e suas identidades sejam respeitadas. Esse currículo sensível às diversidades contribui para a construção de uma sociedade mais democrática e justa.

Ademais, é necessário refletir sobre a concepção de currículos, promovida pelas escolas da EJA e as influências dessas perspectivas na vida e no aprendizado dos/as educandos/as. É importante salientar que a educação não é neutra, considerando-se a inserção do/a professor/a e do/a educando/a no mundo e na sala de aula. Mesmo que possua um caráter silenciador, a educação sempre possui um viés político, conforme afirma Freire (1996):

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade,

qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (p. 28).

Nesse contexto, o/a educador/a desempenha um papel político ao assumir uma sala de aula, levando-se em consideração a realidade do mundo que cerca a escola e os/as estudantes, assim como a sua própria realidade. É nessa perspectiva que o currículo para a Educação de Jovens e Adultos deve ser pensado, considerando e respeitando as realidades desses sujeitos e sua diversidade, abrindo espaço para as contribuições de conhecimento trazidas por eles e os tornando parte do ambiente escolar, em vez de infantilizá-los. É necessário, assim, reconhecê-los como sujeitos históricos, como sujeitos com o potencial de/para desenvolver e contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, visto que são individualidades com uma carga histórica rica para contribuir com o ambiente educacional.

O ideal é que, na EJA, nunca se imponham conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com os anseios dos/as estudantes, com suas dúvidas e esperanças; ao contrário, deve-se possibilitar a libertação deles por meio do diálogo, forjando uma sala de aula democrática, no dizer de Freire (1987):

[...] Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos temas geradores e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos [sic]. Esta é a razão pela qual, (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito (p. 49-50).

Assim, entendemos que o melhor currículo para EJA deve ser formulado de maneira que sejam estabelecidos temas geradores em sala de aula. Esses temas envolvem a investigação da realidade dos/as educandos/as, aliada aos conteúdos programados, de modo que a alfabetização, no ensino fundamental, e a apropriação do conhecimento, nas disciplinas do ensino médio, ocorram em conjunto com uma consciência crítica.

CURRÍCULO PRESCRITIVO NA EJA: uma presença ainda marcante

Neste tópico, trazemos reflexões sobre as propostas curriculares prescritivas que estavam sendo impostas no momento da coleta de dados (2023-2024) na EJA, configurados em forma de documentos que são seguidos em Alagoas, entre os quais citamos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 28 de maio de 2021.

Inicialmente, é importante salientar que a BNCC não é sozinha um currículo ; é uma proposta prescritiva (Macedo, 2018), é um documento pelo qual são direcionadas, de forma centralizada, as perspectivas curriculares nos estados e municípios. Compreendemos, dessa forma, que

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 (Macedo, 2028, p. 29 apud MEC, 2017, p. 16).

Ao concordarmos com a autora, entendemos que o ideal seria que nas escolas da EJA os currículos trouxessem complementaridade entre o currículo da escola e a BNCC; no entanto, constatamos que, em muitas escolas, se oferta a modalidade EJA, sobretudo, pelas orientações da Secretaria Estadual de Educação - Seduc, a qual impõe as prescrições baseadas em competências e habilidades, seguindo aquilo que está posto na Base Nacional Comum Curricular (2018). Assim, vejamos:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [...] É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, inter-rela-

cionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (Brasil, 2018, p. 10-11).

É percebido, assim, que a concepção de educação que é abordada no documento é a concepção de educação bancária (Freire, 1987), visto que não objetiva transformar a realidade dos/as estudantes; ao contrário, busca impor adaptações ao mercado de trabalho, com o intuito de transmissão não só de conteúdos, mas também de regras sociais, impondo valores e conhecimentos preestabelecidos a serem seguidos. Vejamos:

[...] Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação bancária” mantém e estimula a contradição (Freire, 1987, p. 34).

Não existe, portanto, na Base Nacional Comum Curricular (2018) um único item que trate da EJA, uma vez que o documento não é construído para a modalidade. Sendo assim, a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, ao indicar o alinhamento da EJA à BNCC, desconsidera as especificidades, as realidades e as vivências dos/as estudantes.

Nesse contexto, há que se ressaltar o antagonismo entre a resolução CNE/CEB nº1, de 28 de maio de 2021, que impõe à modalidade o “alinhamento [com] a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, e a educação libertadora proposta por Paulo Freire (1987), que indica a possibilidade de transformação da realidade dos sujeitos por meio da educação dialógica. Nesse entendimento, o documento não avança para as especificidades e as realidades dos/as estudantes.

Além disso, a resolução apresenta uma posição esdrúxula como possibilidade de solução para o problema do acesso e da permanência dos/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos na escola, qual seja: a modalidade de ensino a distância (EaD). No entanto, essa opção contradiz

a realidade dos sujeitos da EJA, que são, em sua maioria, estudantes trabalhadores/as com dificuldades socioeconômicas (Arroyo, 2017), os quais não dispõem de recursos para adquirir aparatos tecnológicos para terem acesso às tecnologias, conforme ficou exposto no momento pandêmico, quando os/as estudantes da modalidade pouco interagiram.

Dessa forma, concordando que é necessário fazer estudos sobre quem são os sujeitos da EJA e quais suas necessidades e desejos, tendo em vista suas especificidades, diz-se que:

De um modo geral, os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado fracasso escolar. Arroyo (2001) ainda chama a atenção para o discurso escolar que os trata, a priori, como os repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional. Ou seja, concepções e propostas de EJA comprometidas com a formação humana passam, necessariamente, por entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos (Ribeiro, 2004, p. 1).

Nessas circunstâncias, as indagações surgem dando espaço a reflexões como a que afirma que os currículos da modalidade devem se distanciar da prescrição, aproximando-os da concepção teórico-metodológica de Paulo Freire, com aspectos da educação libertadora, transformadora da realidade, baseada nos “temas geradores” e/ou “palavras geradoras”:

[...] Estas palavras, chamadas palavras geradoras, devem ser palavras de grande riqueza fonêmica e colocadas, necessariamente, em ordem crescente das menores para as maiores dificuldades fonéticas, lidas dentro do contexto mais amplo da vida dos alfabetizando e da linguagem local, que por isto mesmo é também nacional. A decodificação da palavra escrita, que vem em seguida à decodificação da situação existencial codificada, compreende alguns passos que devem, rigorosamente, se suceder. Tomemos a palavra TIJOLO, usada como a primeira palavra em Brasília, nos anos [19]60, escolhida por ser uma cidade em construção, para facilitar o entendimento do(a) leitor(a) (Brandão, 2005, p. 32).

Essa perspectiva de educação oportuniza o currículo ser mais democrático e participativo. Nesse sentido, no contexto da Educação de Jovens e Adultos - EJA, essa abordagem ganha ainda mais relevância, pois se trata de um ambiente de aprendizado em que a troca de conhecimento não se dá apenas de cima para baixo, mas, sim, de forma horizontal, reconhecendo-se a importância da humildade por parte dos/as docentes.

A esse respeito, concordamos com Freire (1987) que indica como necessário os/as educadores/as se reconhecerem como seres humanos, os quais também estão em busca de conhecimento, assim como os/as estudantes/trabalhadores/as:

A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (p. 46).

O autor ainda ressalta a importância da humildade como um facilitador do diálogo autêntico entre educadores/as e educandos/as. Portanto, ao reconhecerem suas próprias limitações e abraçarem a busca contínua por aprendizado, os/as docentes promovem um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, no qual todos contribuem para a construção do conhecimento.

Desse modo, seguindo a concepção Freireana, não podemos concordar com as prescrições da BNCC (2018), as quais se configuraram no ano de 2024 como impositora, em nível nacional, em que conteúdos, competências e habilidades devem ser desenvolvidos nas salas de aula da EJA.

Nesse aspecto, segue-se a ideia de “eficiência social pretendida”. Essa eficiência, especificamente no campo da EJA, significou historicamente a adesão a propostas curriculares definidas e vinculadas a uma concepção de educação compensatória, alternando-se ou complementando-se com a visão de uma EJA que deve prestar serviço à economia e ao mer-

cado de trabalho do país. A respeito disso, Silva (2005) afirma que, nessas circunstâncias:

Acredita-se na apreensão do conhecimento em uma sequência única e linear no processo de ensino/aprendizagem que contemplaria patamares cognitivos e de complexidade dos tópicos abordados, justificando os pré-requisitos, as avaliações quantitativas e a invariabilidade da ordem tradicional dos recortes do conhecimento universal abordados pela escola. Como decorrência, tem-se um ensino exclusivamente propedêutico, que se auto justifica, alijado de qualquer significado social concreto, em que cabe à realidade imediata ser algumas vezes mera ilustração do conhecimento preconcebido (Silva, 2005, p. 38).

Enfatizamos que essa é a concepção que impõe uma postura predatória de invisibilidade dos/as educandos, suas realidades e seus saberes, a qual respalda o discurso da marginalidade, da exclusão, da desigualdade e da inconsciência, conforme Santos (2009). Pensar, pois, a EJA desprezando-se o diálogo com os conhecimentos dos estudantes é aceitar um currículo imposto, predeterminado. Nessa perspectiva, a cultura dos estudantes, suas experiências de vida diversas, construídas historicamente, permanecem ausentes das práticas escolares, nas quais não se dá a articulação com o que se vive fora da escola, em diferentes espaços sociais.

Esse pensamento se centra na ordem e no sequenciamento da ação pedagógica, hierarquiza conhecimentos e conteúdos, e leva à produção de currículos impregnados de termos vinculados à meritocracia, que está a serviço, exclusivamente, do mercado de trabalho.

DOCUMENTO ORIENTADOR DA EJA MODULAR EM ALAGOAS - EM QUESTÃO

Pelo nosso direcionamento neste estudo, defendemos uma visão de currículo que vai muito além das prescrições e do alinhamento da BNCC, entendendo-o como os fazeressaberes, de discursospráticas compartilhadas entre os sujeitos que praticam os cotidianos das escolas, que envolvem

conhecimentos que extrapolam os muros das escolas e que são trazidos pelos educandos (Ferraço, 2004; Oliveira, 2020).

Ressaltamos, nesse intento, que os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA possuem identidades singulares e diversas; esses/as estudantes enfrentam inúmeras adversidades em suas vidas, e, mesmo assim, fizeram seus passos de volta à escola. Nesse sentido, salientamos que, no espaço escolar, devemos acolhê-los, respeitando suas especificidades no ambiente escolar, num processo dialógico. No dizer de Freire (1975, p. 150), para a EJA: “deve-se implementar Educação como prática da liberdade”. Dessa forma, o/a professor/a da modalidade, em sua prática, deve entender e buscar “[...] que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como força de transformação do mundo”. Transformação social que é mediada pelo diálogo, considerando-se que “[...] os seres humanos se constroem em diálogos”.

Nesse entendimento, não há educação sem diálogo, e o momento do diálogo é o momento para transformar a realidade. Assim, é crucial destacar que os/as estudantes da EJA possuem conhecimentos significativos, mesmo que, muitas vezes, não estejam conscientes disso. Ao longo de suas jornadas, eles/as adquiriram experiências que devem ser incorporadas nos currículos escolares. Ao se considerar o processo de ensino-aprendizagem direcionado à EJA, é fundamental reconhecer as particularidades desses sujeitos.

Nesse contexto, os currículos da/para/na EJA devem ser sensíveis às necessidades, às expectativas e aos interesses dos/as educandos/as, proporcionando-lhes uma educação significativa para suas vidas e coerente com suas realidades. Isso implica incluir conteúdos que estejam relacionados às suas vivências, possibilitando-lhes uma maior identificação e valorização dos conhecimentos já adquiridos.

Além disso, é essencial criar um ambiente escolar acolhedor, em que os/as estudantes se sintam pertencentes e motivados a participarem ativamente das atividades educacionais. Dessa maneira, o respeito às suas

experiências individuais e coletivas deve permear as relações estabelecidas na escola, promovendo valorização mútua e colaboração.

Com essa compreensão, os currículos da/na EJA devem atender às necessidades de aprendizagem dos/as estudantes da EJA. É fundamental, assim, adotar metodologias que estimulem a participação, o diálogo, a reflexão e a prática, permitindo que os estudantes sejam protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem.

Acerca dessa questão, salientamos, ainda, que os/as estudantes que frequentam a EJA em Alagoas valorizam a cultura escolar, principalmente porque suas histórias de vidas e suas vidas de um modo geral estão carregadas de negação. Assim, a escola representa lugar privilegiado de oportunidades como o de conscientizar os sujeitos, buscando a transformação das situações de opressão, para a construção da justiça e da autonomia (Freire, 1996).

Em relação à análise do documento, ressaltamos que, estruturalmente, os quatro módulos do documento orientador da EJA Modular são dispostos independentes e de acordo com as áreas do conhecimento. São eles: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Conforme dito, os módulos são ofertados independentes entre si e sem pré-requisitos, sem ordem para iniciar ou continuar. Dessa forma, a conclusão do Ensino Médio dar-se-á com a integralização dos quatro módulos.

Essa organização curricular tem base no art. 13 da Resolução nº 50/2017 do CEE/AL que assim dispõe:

Capítulo II

Da Organização do currículo e do trabalho escolar na modalidade Educação de Jovens e Adultos

§ 11 O currículo deve contemplar as áreas de conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos dos saberes específicos, inclusive na forma modular (Alagoas, 2017).

Ressaltamos, desse modo, que os módulos da EJA Ensino Médio são desenvolvidos em períodos letivos, conforme o turno de oferta. Nesse contexto, observamos que há discrepância entre os turnos diurno e noturno, ou seja, os “passageiros da noite” passam metade do tempo/dia de aula em relação aos estudantes que optam/conseguem frequentar a escola nos turnos matutino e/ou vespertino, o que torna a formação daqueles ainda mais aligeirada e sorrateira do que estes, visualizando-se um ensino superficial e que pouco ou nada poderá contribuir para sua formação de forma integral.

Reforçamos a esse respeito que, ao analisarmos o Documento Orientador da EJA Modular em Alagoas (2023), constatamos, como temos afirmado, que é proposto o total alinhamento da modalidade à BNCC e, consequentemente, ao Novo Ensino Médio, conforme as prescrições da Resolução CNE/CEB nº 01/2021 e ao exposto no Documento Orientador (2023):

Cada módulo deve ser desenvolvido por meio de OFICINAS, AULAS DE CAMPO, CADERNOS DE ROTEIROS e PROJETOS INTEGRADORES, contemplando as COMPETÊNCIAS e HABILIDADES da Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Médio. É importante salientar que as oficinas devem ser a rotina diária do trabalho do módulo.

[...] Dentro dos módulos são desenvolvidos projetos integradores, considerando os setores produtivos do território, além dos tempos comunidade e trabalho, considerando suas práticas.

[...] O estudante deve cumprir obrigatoriamente um módulo por matrícula. Cada módulo é desenvolvido em 50 dias letivos, em 10 semanas, sendo diurno ou noturno (Alagoas, 2023, p. 10. Grifos nossos).

Conforme exposto no documento, podemos constatar que a EJA Modular está estruturada na Rede Estadual de Ensino no Estado de Alagoas, impondo conteúdos presos à BNCC, com forte apego às Competências e Habilidades da Base Nacional Comum Curricular

- BNCC do Ensino Médio. Assim, as orientações postas no documento contrariam a educação problematizadora, dialógica freiriana.

Compreendemos, nesse sentido, que a escola da EJA como instituição educativa deve ter como função primordial estabelecer as relações entre: saberes, realidades e identidades dos sujeitos, os quais devem ser evidenciados nos currículos, para que se consiga avançar na relação entre saberes escolares/currículos, realidades sociais/diversidades e culturas, o que entendemos ser impossível se considerarmos os termos recorrentes no documento: competências, habilidades, meritocracia, empreendedorismo.

Nesse modelo, percebemos que a Educação de Jovens e Adultos na Rede de Ensino Estadual em Alagoas - EJA modular foi pensada e é ofertada para um público específico de jovens e adultos que queiram ingressar no Ensino Médio:

[...] Muitos jovens e adultos até buscam a escola, mas por sentirem falta de uma proposta curricular que atenda suas especificidades e seu projeto de vida, estes abandonam a escola. [...] Os Jovens e Adultos, em sua maioria, procuram programas de elevação de escolaridade, buscando melhorar suas chances de inserção no mundo do trabalho, explicitamente expressa pelo certificado formal do grau de escolaridade alcançado. Para algumas instituições e para o mercado de trabalho, um determinado nível de escolaridade é condição para o exercício da atividade correspondente: sem a escolaridade requisitada, a pessoa nem sequer é submetida aos demais processos seletivos (Alagoas, 2023, p. 8).

De modo geral, sente-se falta de discussões que contemplem as expectativas dos/as trabalhadores/as-estudantes e que não “romantizem” a meritocracia e o mercado de trabalho, bem como o estudo por competências e habilidades, e que, acima de tudo, proponham e deem visibilidades aos sujeitos trabalhadores-estudantes da EJA. Salientamos, nessa circunstância, que o Documento Orientador da EJA Modular no estado de Alagoas dispõe que:

[...] a EJA Modular surge da necessidade de atender o público da Educação de Jovens e Adultos num prazo menor, porém com eficiência e eficácia. Sua implementação justifica-se por ser mais uma forma de atender às necessidades dos jovens, adultos e idosos, de modo que possa complementar sua for-

mação educacional tendo como base sua vivência pessoal, conhecimentos prévios, o tempo comunidade e sua experiência no mundo do trabalho (Alagoas, 2023).

Como podemos constatar, o documento apresenta avanços e retrocessos, no discurso oficial. Entretanto, ao adentrarmos os espaços das escolas da Rede Estadual, no momento da pesquisa (2023/2024), observamos que os currículos que estão sendo implementados/praticados na EJA Modular estavam sendo direcionados para serem ajustados a fim de atenderem às imposições feitas pelo/ao alinhamento à BNCC, proposto pela Resolução CNE/CEB nº 01, de 28 de maio de 2021, e, mesmo que não diretamente, pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, a qual define diretrizes para o “novo” ensino médio.

Observamos, portanto, que a EJA Modular em Alagoas, com raras exceções, está estruturada e sendo implementada com o fim de atender, de modo raso e superficial, aos anseios de/os jovens, principalmente os que pretendem ingressar no mercado de trabalho, silenciando, assim, o público adulto e idoso, o qual, em sua maioria, esteve fora por muito tempo ou nunca adentrou ao espaço escolar.

Nesse aspecto, identificamos o foco na produtividade, na meritocracia, em currículos, centrados nos “projetos de vida” e nas “práticas profissionais”, visando e estimulando a formação de “mão de obra barata” e de “futuros profissionais”, despreparados e com pouco conhecimento sistematizado, atendendo apenas ao mercado de trabalho e à falsa ideia de meritocracia que assola o mundo. Isso torna a Educação de Jovens e Adultos no estado de Alagoas uma mera distribuição de certificados, em que a real função da educação crítica/libertadora não é levada em consideração.

Dessa forma, concordamos com os estudos de Cavalcante (2017), quando ressalta que se deve estabelecer nas escolas da EJA relações mais ecológicas entre saberes e culturas dos/as estudantes, as quais dialoguem com os currículos em sala de aula. Entendemos, nesse sentido, que os/as estudantes da EJA possuem identidades e realidades específicas, sendo

necessário que se implementem, na modalidade, didáticas e currículos que deem visibilidades às suas vivências e aos seus saberes extramuros como possibilidades educativas mais democráticas.

Diante do exposto, ressaltamos a necessidade de que os/as docentes da EJA resistam e construam currículos na EJA Modular que deem visibilidade às realidades, aos saberes e às vivências dos/as educandos/as, construindo indícios de uma educação transformadora e libertadora (Freire, 1996), rompendo e se distanciando da presença de currículos engessados e alienantes, que não consideram as realidades dos/as educandos/as, seguindo apenas as prescrições da BNCC com suas competências e habilidades. Desse modo, poderemos constatar que a formação política dos/as educadores/as e seu compromisso social fazem toda a diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é o recorte de uma pesquisa que tem como objetivo observar quais são os currículos implementados na EJA Modular em Alagoas, com recorte dos anos 2023-2024.

Entendemos que a análise da EJA Modular como está estruturada e apresentada no Documento se mostra insuficiente para atender às necessidades dos/as discentes, uma vez que se apresenta como uma educação rasa, aligeirada e que pouco ou nada tem a acrescentar aos sujeitos estudantes, jovens e adultos. Compreendemos, assim, que ela foi estruturada/pensada para atender aos anseios do mercado de trabalho, de financiadoras e de agências de fomento, sem levar em conta as reais necessidades dos/as estudantes, o que termina por negligenciar a educação destes, deixando transparecer uma falsa ideia de comprometimento.

Nesse entendimento, nega-se que o currículo na/da EJA deve surgir das realidades dos estudantes, sem a compreensão de que o currículo escolar é um ponto de partida crucial para a construção do processo educacional que valorize a diversidade, promova a participação ativa dos sujeitos educandos e estimule a reflexão crítica.

Dentro dessa concepção, destacamos o caráter político do currículo, enfatizando sua relação com as estruturas sociais. Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) é discutida como uma referência, mas que não atende às especificidades da EJA, o que gera um descompasso entre suas diretrizes e as necessidades dos/as estudantes jovens e adultos. Nessa perspectiva, entendemos que o currículo na/da EJA deve ser sensível às identidades e às vivências dos/as estudantes-trabalhadores/as, promovendo uma educação libertadora e participativa. Dentro desse contexto, defendemos, neste trabalho, uma abordagem dialógica, que valorize o diálogo, a reflexão crítica e a contextualização dos conteúdos, a qual é essencial para construir, na EJA, um processo educativo inclusivo e transformador.

REFERÊNCIAS

André, M. E. D. A.; Ludke, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 8. ed. São Paulo: E.P.U, 2004.

Brandão, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

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

BRASIL. **Resolução nº 01 de 28 de maio de 2021**, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

BRASIL. **Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024**, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LUDWING, Antônio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CAVALCANTE, Valéria Campos; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O currículo da EJA no Brasil – rupturas, retrocessos, avanços e visibilidade. In: LOPES, Denise; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; FREITAS, Marinaide (Org.). **Educação Continuada**: currículos e práticas culturais. Rio Janeiro: DP et Alii, 2017.

ARROYO, Miguel G. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, v. 1, p. 138-165.

CAPPELLETTI, I. F.; ABRAMOWCZ, M. Avaliação do plano de curso: uma experiência em 3º grau. In: **I Encontro de Pedagogia Aplicada do Ensino Superior**. São Paulo: EDUC/PUC/SP, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014- 2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

FERRAÇO, C. E. Os sujeitos praticantes dos currículos das escolas e a invenção dos currículos. In: MORREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A; GARCIA, R. L. (Org). **Currículo**: pensar, sentir, diferir. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, D. A. e JÚNIOR, E. P. Desafios para ensinar em Tempos de Pandemia: as condições de trabalho docente. In: **A Devastação do Trabalho**: a classe do labor na crise da pandemia. 1. ed. Brasília: Gráfica e Editora Positiva, 2020.

GOVERNO DO ESTADO DE ALAGOAS. Gerência Especial de Fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos - Superintendência do Desenvolvimento do

Ensino Médio. **Documento Orientador - EJA Modular - Ensino Médio.** Maceió: AL, segunda edição, 2023.

ALAGOAS, **Resolução nº 50 de 2017 – CEE/AL**, dispõe sobre a Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Sistema Ensino de Alagoas e dá outras providências.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.015

A CALÇADA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM: REDEFININDO A EDUCAÇÃO

Niellington José Alves¹

RESUMO

Este artigo discute o potencial das calçadas e demais espaços urbanos como ambientes não convencionais de aprendizagem, capazes de ressignificar a relação entre educação, comunidade e cidade. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada por meio de observação em campo e coleta de relatos de jovens e adultos, posteriormente sistematizados em formato de E-book para socialização com a comunidade. Os resultados evidenciam que o uso das calçadas como espaços educativos promove inclusão social, diversidade de saberes e desenvolvimento de práticas sustentáveis, fortalecendo laços comunitários e estimulando a consciência ambiental. Além disso, apontam-se barreiras como limitações financeiras, resistências culturais e carência de formação docente, que dificultam a consolidação dessas iniciativas. A discussão revela que a superação desses desafios exige políticas públicas consistentes, capacitação de educadores e parcerias intersetoriais. Conclui-se que a aprendizagem em espaços urbanos constitui não apenas uma estratégia pedagógica inovadora, mas também um movimento de transformação social e ambiental, com impacto direto na construção de cidades mais democráticas, inclusivas e sustentáveis.

Palavras-chave: Educação não convencional; Espaço urbano; Calçada; Inclusão social; Sustentabilidade; Comunidade.

1 Mestrando em Ciências da Educação e Ética Cristã da Ivy ENBER Christian University, niellington2016@gmail.com;

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea demanda novos olhares sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à relação entre escola, comunidade e espaço urbano. Nesse contexto, a utilização de ambientes não convencionais, como calçadas e praças, surge como uma alternativa pedagógica inovadora que rompe com a lógica tradicional da sala de aula fechada e se ancora em práticas contextualizadas e socialmente significativas. Esses espaços possibilitam não apenas a aprendizagem de conteúdos cognitivos, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, a valorização da diversidade cultural e a construção de uma consciência ambiental cidadã.

Segundo Ramos e Rodrigues (2018),

A aprendizagem, como instrumento das práticas pedagógicas, procura conjugar uma articulação com os aspectos do “[...] sujeito que aprende, o objeto e a mediação entre o sujeito e objeto, realizada no convívio em sociedade” (LIMA, 2016 p. 01). Um outro aspecto, que também corrobora as definições sobre o tema, encontra asseverada nas palavras de Piletti (1995), voltado para a aprendizagem no seio da educação, definida como um fenômeno que tem a finalidade de criar relações entre os estímulos e as respostas, com vistas a mudar o meio comportamental dos indivíduos, em meio a uma função experiência vivida. (RAMOS E RODRIGUES, 2018, p. 36).

A aprendizagem, considerando as experiências vividas fortalece e trás uma relevância dessa abordagem que se justifica pelo potencial de democratização do acesso à educação, uma vez que as calçadas e demais espaços públicos são locais de encontro acessíveis a diferentes grupos sociais. Além disso, tais ambientes, ao serem ressignificados como territórios educativos, favorecem a participação ativa da comunidade, fortalecendo laços sociais e promovendo a responsabilidade coletiva pela construção de cidades mais inclusivas e sustentáveis.

O objetivo deste estudo é analisar o papel das calçadas como espaços de aprendizagem, evidenciando seus impactos na formação dos indi-

víduos e na vida comunitária, bem como os desafios que se impõem à efetivação de projetos educativos nesses ambientes. Para alcançar esse propósito, foi realizada uma pesquisa de campo com jovens e adultos, cujos relatos e experiências práticas foram sistematizados em formato de E-book, de modo a disponibilizar o conhecimento produzido para a comunidade interessada.

Metodologicamente, a investigação prioriza a escuta de sujeitos reais, valorizando saberes oriundos da vivência cotidiana. As observações se concentraram em iniciativas de revitalização de espaços públicos, hortas comunitárias, feiras culturais e eventos colaborativos que transformaram calçadas em laboratórios vivos de aprendizagem.

Ainda segundo Ramos e Rodrigues (2018)

O meio cultural e a inserção do homem como protagonista e transformador, além de outros instrumentos, como a mente e o conhecimento, o crescimento científico e desenvolvimentista, desde o século passado até aqui, mostra as transformações que o processo de aprendizagem sofreu, no âmbito das relações pedagógicas e da transmissão do saber. (RAMOS E RODRIGUES, 2018, p. 36).

Essa estratégia permite compreender como a integração entre escolas, famílias e comunidade podem contribuir para a criação de ecossistemas educativos dinâmicos e adaptativos, voltados tanto ao desenvolvimento individual quanto ao fortalecimento do tecido social, usando o homem como o principal protagonista e colocando-o como um agente transformador que utiliza a mente e o conhecimento como ferramenta para o crescimento científico, e principalmente desenvolvimentista.

Os resultados apontam que a aprendizagem em espaços urbanos promove inclusão social, amplia a diversidade de saberes e estimula a adoção de práticas sustentáveis, tornando o processo educativo mais próximo da realidade dos participantes. Todavia, foram também identificadas barreiras relacionadas a limitações financeiras, resistências culturais, desigualdades sociais e carência de formação específica de educadores, fatores que comprometem a continuidade e eficácia dessas iniciativas.

Em síntese, este estudo demonstra que a ressignificação das calçadas como ambientes de aprendizagem não se restringe a uma estratégia pedagógica pontual, mas se configura como um movimento de transformação social. Ao integrar educação, comunidade e sustentabilidade, abre-se a possibilidade de redefinir os espaços urbanos como plataformas democráticas de ensino-aprendizagem, capazes de formar cidadãos mais críticos, participativos e conscientes de seu papel na construção de cidades mais justas e solidárias.

METODOLOGIA

A colaboração entre escolas, famílias e a comunidade é um pilar fundamental para a transformação do espaço urbano em um ambiente de aprendizado dinâmico e inclusivo. Essa interação não apenas enriquece o processo educativo, mas também fortalece os laços sociais e promove uma cultura de responsabilidade compartilhada. Ao integrar diferentes atores sociais, é possível criar um ecossistema educacional que valoriza as experiências e saberes local.

Esta pesquisa consiste em utilizar uma pesquisa de campo, com o objetivo de usar como principal ferramenta, pessoas reais que sejam jovens e adultos com o conhecimento pautado em situações reais. A coleta de dado será redijida em forma de E-book pra apresentar para a comunidade interessada.

Por meio da observação, podemos, segundo Ludke e André (1986, p. 26), chegar mais perto da “perspectiva dos sujeitos”. Na medida em que o observador acompanha in loco a vivência, as experiências diárias dos sujeitos pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Um exemplo prático dessa produção será utilizar como colaboração e produção de resultados, os relatos observados em projetos que envolvem a revitalização de espaços públicos, como praças e calçadas. Nesses casos, escolas podem trabalhar em conjunto com pais e membros da comuni-

dade para planejar atividades que utilizem esses espaços como salas de aula ao ar livre. Isso não só estimula o aprendizado ativo, mas também incentiva a participação cívica dos alunos e suas famílias na construção de um ambiente mais acolhedor e funcional.

Além disso, iniciativas como feiras culturais ou eventos esportivos organizados em parceria entre escolas e comunidades oferecem oportunidades valiosas para o desenvolvimento de habilidades sociais. Essas atividades promovem a interação entre diferentes gerações, permitindo que os jovens aprendam com as experiências dos mais velhos enquanto compartilham suas próprias perspectivas sobre questões contemporâneas.

Por fim, é essencial reconhecer que essa colaboração deve ser contínua e adaptativa. As necessidades das comunidades mudam ao longo do tempo, assim como as demandas educacionais. Portanto, manter canais abertos de comunicação entre todos os envolvidos é crucial para garantir que as iniciativas sejam relevantes e eficazes. A construção conjunta do conhecimento transforma não apenas o espaço urbano, mas também as relações interpessoais dentro dele.

REFERENCIAL TEÓRICO

A aprendizagem em espaços não convencionais, como a calçada, representa uma abordagem inovadora que desafia as concepções tradicionais de educação. Esses ambientes abertos e dinâmicos oferecem oportunidades únicas para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas, permitindo que os indivíduos aprendam através da interação com o mundo ao seu redor. A calçada, por exemplo, se transforma em um laboratório vivo onde a curiosidade é estimulada e a criatividade pode florescer. Um dos principais aspectos dessa forma de aprendizagem é a sua capacidade de promover experiências práticas e contextualizadas. Ao invés de aprender apenas teoricamente dentro das quatro paredes da sala de aula, os alunos podem vivenciar situações reais

que conectam o conhecimento à vida cotidiana. Essa conexão é fundamental para a retenção do aprendizado e para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Além disso, esses espaços não convencionais favorecem a inclusão social. A calçada é acessível a todos, independentemente da idade ou condição socioeconômica, permitindo que diversas vozes sejam ouvidas e respeitadas. Essa diversidade enriquece o processo educativo, pois cada indivíduo traz consigo uma bagagem única de conhecimentos e perspectivas.

No entanto, para que esses espaços cumpram efetivamente seu papel educacional, é necessário um planejamento cuidadoso que considere as necessidades da comunidade local. Parcerias entre escolas, organizações comunitárias e autoridades urbanas são essenciais para criar um ambiente seguro e estimulante. Projetos bem-sucedidos ao redor do mundo demonstram que quando as comunidades se unem em torno da educação informal nas ruas, os resultados são transformadores tanto para os indivíduos quanto para o tecido social como um todo.

A educação ambiental é uma ferramenta essencial para a conscientização e formação de cidadãos mais responsáveis em relação ao meio ambiente. No contexto da calçada como espaço de aprendizagem, projetos de educação ambiental podem transformar esse local em um verdadeiro laboratório ao ar livre, onde as pessoas não apenas aprendem sobre sustentabilidade, mas também se envolvem ativamente na preservação do seu entorno.

Esses projetos podem incluir atividades práticas que incentivam a observação e a interação com a natureza urbana. Por exemplo, iniciativas que promovem hortas comunitárias nas calçadas permitem que os participantes aprendam sobre cultivo sustentável, biodiversidade e alimentação saudável. Além disso, essas hortas servem como pontos de encontro para a comunidade, fortalecendo laços sociais enquanto educam sobre práticas ecológicas.

De acordo com Lisboa e Kindel (2012),

Cada vez torna-se mais importante discutir e criar estratégias, abordagens, e métodos que trabalhem com diferentes públicos, a partir de atividades que relacionem temas educativos de maneira lúdica, isto é, abordando temas atuais/reais com uma maneira espontânea e prazerosa de aprender. Esse aprender, saber primeiro do ser humano, é uma maneira de o lúdico ambiental estar na vida de crianças, jovens e adultos. (LISBOA; KINDEL, 2012, p. 51).

Isso torna um aspecto importante, o uso da calçada para campanhas educativas sobre reciclagem e redução de resíduos. A instalação de lixeiras diferenciadas e sinalizações informativas podem estimular os transeuntes a adotarem comportamentos mais sustentáveis no dia a dia. Workshops realizados diretamente nas calçadas podem ensinar técnicas de compostagem ou reutilização de materiais, tornando o aprendizado acessível e prático.

A implementação desses projetos requer uma colaboração estreita entre escolas, ONGs e órgãos governamentais. Ao unir esforços, é possível criar um ambiente propício para o aprendizado contínuo e significativo. Além disso, esses projetos têm o potencial de inspirar outras cidades a repensarem seus espaços públicos como plataformas educativas dinâmicas.

Em suma, os projetos de educação ambiental nas calçadas não apenas promovem conhecimento teórico; eles incentivam ações concretas que beneficiam tanto o indivíduo quanto a coletividade. Essa abordagem prática transforma as calçadas em espaços vibrantes onde o aprendizado se dá por meio da experiência direta com o mundo ao nosso redor.

A implementação de projetos educacionais em ambientes urbanos enfrenta uma série de barreiras que podem comprometer sua eficácia e sustentabilidade. Essas dificuldades não são apenas logísticas, mas também culturais e estruturais, refletindo a complexidade do sistema educacional e das dinâmicas sociais nas cidades.

Segundo Souza (2015),

Se todo lugar é um espaço social, nem todo espaço social é um “lugar”, ao menos no sentido forte aqui especificado: o espaço

social é aquele espaço produzido socialmente, fruto da transformação e apropriação da natureza, ao passo que um lugar é um espaço dotado de significado, um espaço vivido. [...] De maneira análoga ao que se disse em relação ao território, um lugar não deve ser assimilado ao substrato espacial material. (SOUZA, 2015, p. 117).

Uma das principais barreiras é a falta de financiamento adequado. Muitas iniciativas dependem de recursos públicos ou privados que nem sempre estão disponíveis. A escassez orçamentária pode limitar a capacidade das escolas e organizações comunitárias de desenvolver programas inovadores que utilizem o espaço urbano como um ambiente de aprendizado. Além disso, a burocracia envolvida na liberação desses recursos pode atrasar ou até inviabilizar projetos promissores. Outro desafio significativo é a resistência cultural. É mudança. Educadores, pais e alunos muitas vezes estão acostumados ao modelo tradicional de ensino, que se concentra em salas de aula fechadas. Essa mentalidade pode dificultar a aceitação de novas abordagens pedagógicas que buscam integrar o aprendizado ao cotidiano urbano. Para superar essa barreira, é fundamental promover campanhas educativas que demonstrem os benefícios da aprendizagem em espaços abertos e interativos.

A falta de formação específica para educadores também representa um obstáculo importante. Muitos professores não têm experiência ou treinamento para conduzir atividades fora da sala de aula, o que pode gerar insegurança na hora de implementar essas práticas. Investir em capacitação profissional é essencial para equipar os educadores com as ferramentas necessárias para explorar o potencial dos espaços urbanos como locais educativos.

Além disso, as desigualdades sociais presentes nas áreas urbanas podem criar disparidades no acesso às oportunidades educativas oferecidas por esses projetos. Comunidades marginalizadas frequentemente enfrentam desafios adicionais, como violência urbana e falta de infraestrutura adequada, que dificultam a participação ativa dos alunos e suas famílias nas iniciativas propostas.

Por fim, a colaboração entre diferentes setores – educação, urbanismo e sociedade civil – é crucial para superar essas barreiras. A construção de parcerias sólidas pode facilitar o compartilhamento de recursos e conhecimentos, promovendo um ambiente mais propício. É inovação educativa nos espaços urbanos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontam que a utilização de espaços não convencionais, como a calçada, amplia a noção de educação ao aproximá-la da realidade cotidiana dos indivíduos. Essa prática rompe com o paradigma tradicional e sugere uma abordagem mais holística, em que o aprendizado ocorre de forma ativa, colaborativa e significativa.

A inclusão social observada reforça o caráter democrático desses espaços, uma vez que eles acolhem diferentes perfis de participantes. Isso amplia a diversidade de saberes e promove um processo educativo enriquecido pela troca de experiências. Além disso, o aspecto ambiental assume papel central, pois o espaço urbano se converte em um campo de experimentação para práticas sustentáveis, despertando consciência ecológica e cidadania ativa.

Por outro lado, as barreiras identificadas revelam a necessidade de políticas públicas consistentes e da criação de redes colaborativas entre escolas, organizações comunitárias, governo e sociedade civil. A superação da resistência cultural e a capacitação docente aparecem como pontos estratégicos para garantir a eficácia dessas iniciativas.

Assim, a discussão evidencia que transformar calçadas em ambientes educativos exige não apenas criatividade e engajamento comunitário, mas também investimento estrutural e mudança de mentalidade. Quando esses fatores se alinham, o espaço urbano deixa de ser apenas um local de passagem para se tornar um território de aprendizagem, convivência e transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem em espaços não convencionais, como as calçadas, demonstra um potencial transformador para a educação contemporânea. Esses ambientes, ao promoverem experiências práticas, inclusivas e socialmente significativas, ampliam o conceito de sala de aula e aproximam o conhecimento da realidade cotidiana dos indivíduos. Além de fortalecer o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, essas práticas contribuem para a construção de uma consciência ambiental e cidadã, estimulando ações concretas em prol da sustentabilidade.

Contudo, a efetivação desse modelo educativo enfrenta barreiras que vão desde limitações financeiras até resistências culturais e estruturais. A superação desses desafios demanda políticas públicas consistentes, formação adequada para educadores e uma atuação integrada entre escolas, organizações comunitárias, órgãos governamentais e sociedade civil.

Dessa forma, transformar calçadas em espaços de aprendizagem não é apenas uma estratégia pedagógica inovadora, mas também um movimento de ressignificação do espaço urbano. Ao integrar educação, comunidade e sustentabilidade, abre-se caminho para a construção de cidades mais democráticas, participativas e comprometidas com a formação integral de seus cidadãos.

REFERÊNCIAS

LISBOA; KINDEL; KROB. **Educação Ambiental:** da teoria à prática / organização Cassiano Pamplona Lisboa, Eunice Aita Isaia Kindel ; Alexandre José Diehl Krob ... [et. al.]. – Porto Alegre: Mediação, 2012. 144p.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

RAMOS; RODRIGUES. **Praticando a teoria e teorizando e prática:** expressões de formação docente / Organização: Isolda Ayres Viana Ramos, Janine Marta Coelho Rodrigues, - João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. 193 p. : il. ISBN: 978-85-9559-098-4 1. Educação. 2. Formação Docente. 3. Prática Docente –

Aprendizagem. I. Ramos, Isolda Ayres Viana. II. Rodrigues, Janine Marta Coelho.
III. Título. UFPB/BS-CCTA.

SOUZA, Marcelo Lopes de, 1963 – Os conceitos fundamentais da pesquisa
sócio-espacial/Marcelo Lopes de Souza. – 2015. 2º ed. – Rio de Janeiro: **Bertrand
Brasil**, 2015.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.016

POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NO IFNMG-CAMPUS SALINAS SOB A ÓTICA DOS GESTORES E DOCENTES

Patrícia Emannuelle dos Santos Brito¹

Remi Castioni²

RESUMO

Este estudo abordou o processo de implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) sob a ótica dos gestores e docentes do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) – campus Salinas. Para isso, buscou-se a compreensão sobre as políticas públicas educacionais no cenário nacional e o recorte dado a elas no cenário local. Esse estudo teve abordagem qualitativa, cujos instrumentos de pesquisa foram entrevistas com a equipe gestora e grupo focal para a coleta de dados junto aos docentes. Pretendeu-se analisar as relações estabelecidas na Instituição entre os anos de 2010 e 2012, período em que foi implementado o PROEJA. Para compreensão do processo de implementação, foram traçados como objetivos específicos: identificar as estratégias e gestão para implementação

1 Docente do Instituto Federal do Norte e Minas Gerais – campus Salinas, patricia.brito@ifnmg.edu.br;

2 Orientador e Professor Titular da Faculdade de Educação; membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa em políticas públicas e gestão da educação da UNB remi@unb.br;

do programa, analisar e identificar as políticas institucionais propostas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e suas implicações na gestão do PROEJA, analisar o desenho institucional e sua matriz organizacional. Os resultados da pesquisa apontaram que, estruturalmente, o campus Salinas estava preparado para implementar o programa, porém, em relação à estruturação pedagógica, encontrou dificuldades em conduzir as metodologias diferenciadas, em compreender as especificidades de tempo, espaço e de adequações curriculares. A pesquisa revelou ainda que há necessidade de repensar o PROEJA considerando as demandas locais, o envolvimento discente, docente e de toda comunidade escolar. Diante disso, foi possível refletir sobre as relações estabelecidas no ambiente escolar e como elas se configuraram em ações, que podem dificultar ou auxiliar ao longo da implementação. Ao considerarmos que a implementação de um programa possibilita a sua avaliação em relação às tomadas de decisões, ainda que empiricamente, acredita-se que os caminhos para reorientação do programa tenham como prerrogativa a participação democrática de todos os atores envolvidos nesse processo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, implementação, PROEJA.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um desdobramento da dissertação de Mestrado em Educação com ênfase nas Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica. A presente pesquisa insere-se no contexto das políticas públicas de educação profissional voltadas para a educação de Jovens e Adultos (EJA), assim, reflete sobre seu processo de implementação e os desafios enfrentados no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A educação profissional se constitui como campo de disputas e tem passado por diversas reformulações ao longo das últimas décadas, sobretudo a partir das mudanças na legislação e das políticas governamentais que promoveram a expansão dessa oferta em função de concepções que se fundamentaram no real cumprimento do direito à educação básica e integrada.

Sendo assim, a análise do processo de implementação do PROEJA contempla, para além das questões de inclusão da população, também aspectos preponderantes para esse público, tais como a formação humana integral, a política e profissional, além da construção social e humana. Portanto, tal análise revela-se fundamental para compreender as dinâmicas institucionais, pedagógicas e políticas envolvidas, bem como as tensões que permeiam essa construção na prática escolar.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de conhecer as especificidades sobre o processo de implementação do PROEJA no Instituto Federal de Ciência, Educação e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG), campus Salinas, com isso, dialogar criticamente com as ações pedagógicas e de gestão que afetam a sustentabilidade e a efetividade do programa, além de promover reflexões acerca das dificuldades históricas e das possibilidades de reorientação pedagógica e administrativa. O objetivo geral consiste em analisar o processo de implementação do PROEJA no campus Salinas, sob a ótica de gestores e docentes, considerando os aspectos políticos, pedagógicos e organizacionais que influenciam essa prática.

Essa pesquisa é do tipo qualitativa e foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos focais com gestores e professores, além de análises documentais que subsidiaram a compreensão do contexto institucional. Por intermédio dessa abordagem, realizou-se uma análise interpretativa dos dados, articulando a literatura acadêmica, as legislações pertinentes e as experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Os resultados evidenciam que, apesar do esforço institucional, persistem dificuldades relacionadas à formação docente, às limitações estruturais e às resistências culturais à implementação de uma prática pedagógica voltada às especificidades do público da EJA. Observa-se que a lógica fragmentada, aliada à rotatividade de profissionais e à falta de capacitações específicas, compromete a continuidade e a qualidade do PROEJA no campus. Por outro lado, as discussões indicam a necessidade de maior envolvimento da gestão, dos docentes e da comunidade na construção de uma escola democrática, que valorize as diversidades e as experiências dos estudantes.

Destaca-se que o trabalho desenvolvido permitiu compreender que o sucesso na implementação dos programas de educação profissional para jovens e adultos depende de uma ação integrada, que ultrapassa as fronteiras da gestão administrativa e pedagógica, integrando as demandas sociais às ações institucionais. Diante disso, é imprescindível promover uma maior articulação entre as políticas públicas, a formação contínua dos profissionais e a participação coletiva na construção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de contribuir para a efetiva democratização do acesso e permanência desses sujeitos na educação profissional. Assim, reforça-se a importância de repensar estratégias e de fortalecer os limites existentes, visando à consolidação de uma educação profissional pública, de qualidade e socialmente contextualizada.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa com o objetivo de compreender o processo de implementação do PROEJA no campus Salinas perante a perspectiva de gestores e docentes. Foram utilizados instrumentos de coleta de dados como entrevistas semiestruturadas e grupos focais, além de análises documentais que permitiram uma compreensão mais aprofundada do contexto institucional e das práticas pedagógicas relacionadas ao PROEJA. Os dados foram transcritos e analisados com auxílio do N-Vivo, mediante análise crítico-analítica.

A adesão dos participantes da pesquisa, tanto para as entrevistas quanto para os grupos focais, ocorreu de forma voluntária após o envio de convite via e-mail, oportunidade em que foram apresentados os objetivos do estudo e as garantias de confidencialidade. Para o grupo de docente, foi considerado o período de atuação nas turmas do PROEJA no período de 2010 a 2012. Logo após o aceite, os professores assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de Participação em Pesquisa, garantindo que estavam cientes de suas funções, dos direitos de desistência a qualquer momento sem prejuízo, além do uso das informações coletadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, assegurando assim a ética do procedimento metodológico. Essa formalização colaborou para uma maior comprometimento e transparência no processo de coleta de dados, contribuindo para a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O IFNMG, campus Salinas e o Contexto do PROEJA

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) foi criado em 29 de dezembro de 2008 por meio da sanção da Lei Federal 11.892, no contexto de unificação entre Escola Agrotécnica Federal de Salinas e CEFET

Januária. É, portanto, uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com sua prática pedagógica.

Com a criação do IFNMG, campus Salinas, várias adaptações internas ocorreram e englobaram questões de toda ordem, entre as quais, mudanças de estrutura física, aumento na oferta de cursos, contratação de novos professores e equipe administrativa, entre outras.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFNMG foi elaborado para a gestão dos anos de 2009 a 2013, a fim de orientar suas diretrizes pedagógicas, a estrutura organizacional e suas atividades acadêmicas. A construção do PDI foi considerada, no âmbito do campus Salinas, um desafio dada a necessidade de lidar com as novas situações advindas da criação dos Institutos Federais. Desse modo, foi construído com base em discussões promovidas internamente para o atendimento de suas necessidades político pedagógicas, como comprova um gestor do campus Salinas:

G3³: Com a transformação para Instituto, então foi necessário construir um outro PDI... vigência de 2009 a 2013 nesse outro também, houve discussões e consta também, continua constando atendimento ao PROEJA, ainda na área de informática [...].

O atendimento às demandas específicas da educação profissional, de acordo com o PDI do IFNMG está na “consolidação de ações de inclusão social que criam oportunidades de redistribuição dos benefícios que ajudam a diminuição das desigualdades sociais” (Brasil, 2009, p. 45).

Entre essas ações, está o PROEJA que, de acordo com o documento institucional, tem o propósito de integração sociolaboral permitindo o acesso à formação profissional de qualidade. Esse mesmo documento apresenta a preocupação com o atendimento das políticas governamen-

3 A sigla se refere ao código adotado para identificar a equipe gestora, portanto, foram atribuídos para os quatro entrevistados as nomenclaturas de G1, G2, G3 e G4.

tais e traz, na perspectiva do desenvolvimento sustentável, a integração com os diversos setores produtivos locais.

O documento tem, portanto, a missão de “produzir, disseminar e aplicar o conhecimento tecnológico e acadêmico para formação cidadã, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão” (PDI, 2009, p.8). Essas propostas, por conseguinte, estão alinhadas com as políticas governamentais vigentes que, para Machado (2011), permitem perceber de que forma os institutos se organizam e se movimentam para atender à comunidade com soluções técnicas e tecnológicas, alicerçadas nos saberes profissionais. Sendo assim, de acordo com a autora, as relações estabelecidas no PDI podem se revelar tensas e contraditórias, na medida em que envolvem uma multiplicidade de motivações, sendo elas de caráter social, econômica, política, educacional e cultural. De acordo com Machado (2011), o PDI deve ser utilizado como documento de referência da gestão, mas é preciso que a instituição avance em relação à sua compreensão e execução.

Sobre a oferta do PROEJA, o PDI do IFNMG define a importância de sua contribuição em relação à integração sociolaboral de um contingente de cidadãos, “cerceados do direito de acesso a uma formação profissional de qualidade”. Para isso, contempla “a inserção no mercado de trabalho, desenvolvimento do seu potencial produtivo e resgate da autoestima” (Brasil, 2009, p. 43).

G4 Eu me lembro que a gente discutiu sobre, inclusive, sobre a integração curricular, sobre os cursos integrados, o PROEJA é um dos cursos integrados, mas não me lembro de uma discussão específica do PROEJA [...] mas uma discussão específica do PROEJA dentro do PDI, eu não me lembro de ter visto, eu acredito que não houve.

G3 [...] PROEJA, ainda na área de informática, porém, teve que ser paralisado, a gente percebeu aí que não estava talvez atendendo aos anseios desse público do PROEJA.

Duas questões foram colocadas pelos dois gestores. A primeira demonstra a prática fragmentada em relação à construção do PDI frente à discussão do PROEJA que, caso tenha existido, não representou grande

articulação na instituição. A outra questão revela certa morosidade dada à paralização do curso para posteriormente ser reformulado.

Segundo G3, a paralização do PROEJA está relacionado ao atendimento dos arranjos produtivos locais para que esse público seja efetivamente atendido, garantindo assim sua permanência. Essa colocação encontra embasamento no relatório de gestão 2012 do IFNMG que retrata as incoerências quanto à estagnação do PROEJA, diferente do que propunha o PDI, no qual estava determinada a abertura anual de uma turma entre os anos de 2009 a 2013.

A compreensão do desenho do PROEJA no campus Salinas está relacionado à preparação e à formação humana dos atores envolvidos, à prática gestora, à infraestrutura conferida para a realização do programa, ao atendimento das práticas educacionais e sua organização político pedagógica.

A discussão pretendida referenda-se na base legal da legislação vigente e na construção do Projeto Pedagógico (PP), do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio na Modalidade PROEJA, do campus Salinas. Como ramificação do PDI do IFNMG, o PP dá os encaminhamentos do programa em âmbito local. Para fins de compreensão do ciclo desenvolvido na instituição em questão, serão apresentadas as discussões em relação ao processo de implementação do programa no referido campus. Assim, será possível perceber que todos os atores envolvidos estão interligados e que as tomadas de decisões orientam todo o processo.

A construção do PP contou com a participação docente e pedagógica do campus e teve por finalidade retratar a realidade local, contemplando a cultura e o social, o interesse para o ensino, a pesquisa e a extensão dentro da concepção dos Institutos Federais. Utilizou-se para isso a sustentação legal que alude à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/1996, ao Decreto nº 5.154/1994, ao Parecer do CNE/CEB nº 16/1999 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de nível técnico, a Resolução nº 04/1999 que institui as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPT e o Decreto nº 5.840/2006 que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Nesse sentido, não foram realizadas audiências públicas ou qualquer tipo de pesquisa para levantamento das demandas populares. Após a construção Projeto Pedagógico, em 2009, o PROEJA foi implementado no ano letivo de 2010, tendo como forma de ingresso, o sorteio de vagas após inscrição prévia dos candidatos. A matrícula no curso teve como requisitos legais a conclusão do ensino fundamental e, no ato da matrícula, o mínimo de 18 anos completos. Foram oferecidas 30 vagas para o curso de 2600 horas com duração de três anos. A justificativa encontrada no Projeto Pedagógico de 2009, para a oferta desse curso, baseou-se na inserção do sujeito quanto ao acesso à informática, justificado pela necessidade de sobrevivência e de justiça social.

De acordo com o PP, existe um monopólio do acesso da informática, de seus equipamentos e dos conhecimentos que alimentam as diferenças sociais em função do domínio tecnológico ou da falta dele. Outros pontos que aparecem no documento e que justificam a oferta do curso denominado Manutenção e Suporte em Informática são a efetiva interiorização do ensino público de qualidade, a reinserção dos jovens e adultos no sistema escolar, o acesso à educação e à formação profissional, a supressão da exclusão digital e promoção da inclusão social.

Segundo as descrições do Projeto Pedagógico do campus Salinas (2009), a infraestrutura adotada no período que antecedeu a implementação do PROEJA contou com diversas edificações utilizadas pelas áreas de ensino (ensino, pesquisa e extensão), da assistência estudantil e pela administração, como as salas de aula, os laboratórios de informática, biologia, química, física, análise sensorial, microbiologia, físico-química, desenho, topografia, piscicultura, biblioteca entre outros. O corpo docente contava com cerca de 70 integrantes, além dos 115 técnico-administrativos. O documento não faz uma descrição detalhada quanto à formação

docente, tampouco ao número de professores efetivos e substitutos. Considerando a importância desses dados para compreensão do cenário em que se implementou o programa em estudo, buscou-se, com a diretoria de recursos humanos, a descrição detalhada do quadro docente desse período, como pode ser visto na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Corpo docente campus Salinas (2009-2012)

Titulação	2009	2010	2011	2012
Efetivos				
Graduação	4	1	1	1
Especialização	21	17	19	17
Mestrado	28	42	45	46
Doutorado	2	4	5	5
Total	55	64	69	69
Docentes cedidos				
Graduação	-	-	-	-
Especialização	2	-	-	-
Mestrado	-	3	3	4
Doutorado	2	2	2	3
Total	4	5	5	7
Professores substitutos/ temporários				
Graduação	1	1	2	5
Especialização	5	-	2	2
Mestrado	-	2	1	
Doutorado	-	-	-	-
Total	6	3	5	7 ⁴

Fonte: adaptado das informações cedidas pelo setor de Recursos Humanos do campus (2009-2012).

A Tabela 1 revela o número de docentes entre os anos de 2009 a 2012, período posterior à transformação da Escola Agrotécnica Federal de Salinas para Instituto Federal (IFNMG), campus Salinas. Sendo assim, nota-se um aumento do número de efetivos, ao mesmo tempo em que há um decréscimo em relação aos docentes cedidos. A compensação disso ocorreu com a contratação de professores substitutos e/ou temporários. No entanto, ao observar os períodos que compreenderam o final

4 Professor Aperfeiçoamento.

da primeira e da segunda fase da expansão da rede federal, tem-se uma estagnação relativa ao período de 2010 a 2012. A segunda fase da expansão representou no campus Salinas a implantação e implementação de várias modalidades e níveis de ensino, sendo eles, cursos de licenciaturas, bacharelado, cursos técnicos subsequentes e integrado.

O grande aumento dessa oferta e o reduzido número de professores para atendimento das demandas provenientes da criação dos Institutos Federais representam, de acordo com Tribunal de Contas da União (TCU) (2012, p. 50), “o principal fator que põe em risco a qualidade dos serviços educacionais prestados pelos Institutos Federais reside no déficit de professores e técnicos de laboratório”. Ainda de acordo com o órgão, os dados do Ministério da Educação (MEC) apresentados para a auditoria, revelaram que há uma carência de 7.966 professores para essas instituições. Como consequência da carência de docentes estão: a) sobrecarga dos professores, que são chamados a ministrar disciplinas em áreas diversas daquela para a qual foram contratados; b) postergação da oferta de uma disciplina até que se consiga um professor qualificado para a tarefa; c) turmas grandes a ponto de pôr em risco a aprendizagem dos alunos (TCU, 2012, p. 53).

Tabela 2 – Relação de ingressos e matriculados no IFNMG

Campus	$Relação = \frac{\text{Número de ingressos}}{\text{Alunos matriculados}} \times 100$					
	Ingressos		Matriculados		Relação%	
	2009	2010	2009	2010	2009	2010
Almenara	0	120	0	120	0	100
Araçuaí	0	520	0	520	0	100
Arinos	224	110	224	305	100	36,07
Januária	801	975	1677	2199	47,76	44,34
Montes Claros	0	214	0	214	0	100
Pirapora	0	130	0	130	0	100
Salinas	220	430	530	767	41,51	56,06
IFNMG	1245	2499	2431	4255	51,21	58,73

Fonte: dados adaptados da Reitoria – IFNMG (2009-2010).

Em relação ao número de alunos ingressos e ao cumprimento do que propunha as metas do PROEJA, de acordo com o Decreto nº 5.840/2006, como já foi abordado anteriormente, a expansão da rede federal, não representou para o campus Salinas o aumento da oferta de cursos para o programa. Mesmo com um percentual de 56,06 % no ano de 2010 em relação ao ano de 2009, o número de ingressos e matriculados do PROEJA ficou limitado à formação de duas turmas nos anos de 2010 e 2011, com respectivamente de 29 e 17 alunos matriculados, sendo que, dos 29 ingressos em 2010, somente 11 concluíram o curso.

PERFIL DA EQUIPE GESTORA E DOS DOCENTES

A análise do processo de implementação de uma política pública ou de um programa específico, como o que está em estudo, necessita de uma contextualização e acompanhamento, ainda que complexo, dos atores envolvidos no processo, dos espaços organizacionais pertencentes à implementação, das práticas desenvolvidas na instituição proponente e do redimensionamento dos conflitos existentes. “A implementação é definida como processo na qual a política governamental é apresentada em envolvimento com sujeitos não governamentais. Relação, portanto, entre atores onde esses ganham o status de sujeitos intencionais” (Viana, 1996, p. 26).

Para fins dessa pesquisa, foram considerados como os atores no processo de implementação os gestores e docentes, dadas às relações interdependentes para execução e consolidação dos objetivos do programa. No contexto das análises de políticas públicas, Rua (1998) discorre que é preciso uma visão alargada das políticas implementadas, assim como a interação dos sujeitos que atuam no processo, pois, “nem sempre os indivíduos que atuam na implementação de uma política sabem efetivamente que estão trabalhando como implementadores de algo abstrato como uma política” (Rua, 1998, p. 254). Assim, é preciso atentar para as relações estabelecidas entre os atores ou grupos sociais envolvidos, como

já mencionados anteriormente, a fim de perceber as atuações e em que sentido elas contribuem para esse processo.

Para Labra (1999, p. 52), “a política sofre significativas alterações durante a implementação e o resultado final pode ser muito diferente das intenções estabelecidas inicialmente”. Os atores envolvidos em todo o processo determinam se as metas serão ou não alcançadas, uma vez que o sucesso de uma política pública e a compreensão da implementação transitam pelas relações de interesses de distintos grupos sociais, assim como das ações adotadas pelo Estado.

De acordo com Lima e Medeiros (2012, p. 1252), “um dos fatores que influenciam e que fazem diferença na implementação de programas governamentais é a atuação dos agentes que interagem diretamente com os cidadãos”. Já para Mainardes (2006, p. 53), o processo de implementação de uma política sofre influência de “professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais”. Tomando como inspiração as proposições de Mainardes (2006), foram utilizadas, para efeito de pesquisa, as seguintes categorias: perfil da equipe gestora e docentes, experiências iniciais do PROEJA, decisão em ofertar o curso integrado em manutenção e suporte em informática, estruturação organizacional do PROEJA, dificuldades apresentadas no processo de implementação e reorientações possíveis.

As análises realizadas trazem as visões dos atores envolvidos nesse processo de implementação do PROEJA no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, campus Salinas, sob a ótica dos gestores e docentes. As relações estabelecidas entre a coleta de dados desses dois grupos de atores tiveram como propósito expor as relações estabelecidas no interior da escola, assim como, suas práticas interativas, que podem ou não ser satisfatórias para a implementação do PROEJA. Tem-se, portanto, como premissa de análise dessa investigação a caracterização dos sujeitos da pesquisa por meio da apresentação do quadro abaixo.

Quadro 1 – Caracterização dos Docentes/Grupo Focal

Identificação	Área de formação	Titulação	Efetivo/substituto
P1	Humanas	Mestrado	Efetivo
P2	Informática	Graduação	Efetivo
P3	Informática	Mestrado	Efetivo
P4	Exatas	Mestrado	Efetivo
P5	Informática	Especialização (em curso)	Efetivo
P6	Exatas	Mestrado	Efetivo
P7	Humanas	Especialização	Efetivo

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Ainda que sem intenções de delimitar a participação dos professores quanto às disciplinas do núcleo básico e técnico, houve um equilíbrio quanto a essa divisão. As titulações apresentadas pelos professores referem-se às suas áreas de graduações, sendo que nenhum dos participantes possui capacitação específica em PROEJA ou Educação Profissional. Dos sete professores, seis pertencem ao quadro efetivo e um ao quadro substituto.

Todos os quatro gestores possuem título de mestrado. Em relação à parte da caracterização, considerou-se para esse grupo a média de tempo da atuação profissional na rede. Desse modo, G1 e G2 apresentaram média de trabalho na rede federal de 29,5 anos, G3 18 anos de rede e G4 9 anos. O ingresso de G1 foi como professor na rede. As experiências de G2 estiveram sempre ligadas à direção da instituição, podendo considerar 25 anos de participação efetiva na gestão. Desde o ingresso de G3 na Rede Federal, várias mudanças ocorreram no campus Salinas desde a implantação de novos cursos técnicos, até mudanças nas modalidades de ensino, como as modalidades concomitante e integrado. Houve também o início de cursos superiores e, posteriormente, a transição de Escola Agrotécnica de Salinas para IFNMG, campus Salinas. Segundo G4, sua trajetória teve início como docente na então Escola Agrotécnica Federal de Salinas, hoje IFNMG, campus Salinas, onde atuou por um período de dois anos. As discussões acerca do currículo integrado iniciaram na instituição nos anos de 2004 e 2005. Segundo G4, essa discussão foi interrompida devido seu

afastamento da instituição que durou três anos. Após esse período, retornou para o IFNMG ingressando no cargo de técnico educacional.

Experiências iniciais do PROEJA no campus Salinas

A oferta do PROEJA no campus Salinas ocorreu inicialmente em virtude do cumprimento do Decreto nº 5.478/2005 e posteriormente do Decreto nº 5.840/2006. No primeiro momento ofereceu-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Formação Inicial e Continuada (PROEJA-FIC) em Suporte e Manutenção de Computadores, em parceria com a Rede Estadual de Ensino, com o objetivo promover a elevação de escolaridade do ensino fundamental e profissional. Nesse sentido, as falas e as análises, que serão apresentadas a seguir, trazem o primeiro contato do campus Salinas e, por conseguinte, revelam as primeiras experiências dos entrevistados com o programa.

No tocante à equipe gestora, três entrevistados, relataram que suas experiências deram-se por intermédio do decreto que instituiu o PROEJA na Rede Federal de Educação, como afirmam G1 e G3:

G1: meu primeiro contato com o PROEJA foi através de um decreto a meu ver equivocado, que não levou em consideração as particularidades da Instituição ou da região.

G3: O primeiro contato com o PROEJA foi em 2006, em 2005, com o decreto2 que instituiu a questão do PROEJA na Educação Profissional nas escolas Agrotécnicas [...].

Por meio das falas, percebe-se os traços da visão clássica no processo de implementação que, de acordo Silva e Melo (2000, p. 4), “corresponde à execução de atividades que permitem que as ações sejam implementadas com vistas à obtenção de metas definidas no processo de formulação das políticas”.

A substituição do Decreto nº 5.478/ 2005 pelo nº 5.840/2006 expôs uma proposta perene que, para ser consolidada, necessitava da institucionalização de uma política pública de integração. Nesse sentido, e de

acordo os gestores, a Escola Agrotécnica Federal de Salinas implantou o curso FIC para cumprimento legal que, posteriormente, foi reformulado para oferta do PROEJA integrado.

G3: tivemos duas turmas com o curso operação de computadores de carga horária de 200 horas, esse curso funcionava aos sábados e depois em 2009 implantamos o curso Técnico em Operação e Suporte de Computadores já em nível técnico.

G2: o curso FIC nós tínhamos muitas dúvidas em relação ao PROEJA [...] a questão da implementação foi mesmo pela força do decreto, nós tínhamos um prazo para iniciarmos a oferta.

As várias fases que compreendem o PROEJA, sejam elas do seu surgimento à sua ampliação, representam, para Ciavatta e Rummert (2010, p. 44), um “caráter híbrido que evidencia a forte intervenção do Capital nas propostas de educação da classe trabalhadora apresentadas pelo Governo Federal”.

A ampliação das propostas educacionais discutidas até aqui pressupõe uma discussão mais aprofundada que permita analisar com base no relato dos implementadores do programa, os caminhos percorridos para sua efetivação. Portanto, o trabalho docente tem relação imediata com o tipo de formação recebida, por isso, é necessário que se reflita sobre essa prática, “no sentido de um trabalho mais integrado e participativo, que articule a competência técnica, ao saber fazer pedagógico inerente à atividade da docência”.

Nesse sentido, verificou-se que três docentes tiveram experiências antecedentes a do IFNMG na EJA, nas redes estadual e municipal.

P4: É, a minha história como o PROEJA já tem um certo tempo, antes de entrar para a docência aqui na Instituição eu já trabalhava na rede estadual, [...] e trabalhei acho que aproximadamente quatro anos.

P6: Antes de vir aqui para o Instituto, como professor, eu já tive experiência com a EJA, quando era professor da prefeitura de Montes Claros, na época eu trabalhei de 2004 a 2010.

Quatro professores, no entanto, relataram que suas primeiras experiências ocorreram no PROEJA no campus Salinas. Essas colocações provocam reflexões acerca das novas demandas dos Institutos Federais, já que o quadro profissional tem que atuar com uma variedade de modalidades e níveis de ensino.

P6: Com relação essa questão de fazer especialização, hoje eu não faria, minha opinião. Porque como aqui no Instituto você trabalha com todos os níveis e perfis de alunos, [...] porque a influência do EJA ela se você for olhar a nível do Instituto é muito pequena, em termo de ofertas, em termos de número de alunos, [...] então a gente acaba indiretamente sendo direcionado mais para essas outras áreas e acaba pensando em se capacitar para essas áreas e não especificamente para PROEJA.

As políticas desenvolvidas no âmbito federal têm, para Di Pierro (2010), a responsabilidade de promover especializações e formação continuada para docentes em serviço, além de promover a discussão, tanto da formação inicial quanto da educação de pessoas jovens e adultas. O autor ainda acrescenta: “Tais políticas terão maior chance de êxito se forem combinadas a estratégias de profissionalização que superem o voluntarismo reinante e reconheçam a natureza especializada do trabalho docente com jovens e adultos” (Di Pierro, 2010, p. 37). Assim, segundo a autora, será possível estabelecer “recrutamento de professores com formação e experiência, e a constituição de um corpo estável de profissionais dedicados à modalidade” (Di Pierro, 2010, p. 37).

Para Shiroma e Filho (2011, p. 8), existem complicadores para a formação específica de professores para o PROEJA, visto que “o profissional que atua no não possui necessariamente uma formação específica, pois raras licenciaturas contemplam discussões sobre o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos”.

P1: Olha, eu acredito que pode contribuir sim. Mas, as dificuldades vão além dessa capacitação, [...] mas, eu não colocaria isso como ponto agora, eu acho que vem antes essa questão de uma discussão mais política eu penso. Então assim eu acho que falando aqui a questão da Educação de Jovens e Adultos

eu acho que o Instituto tem que proporcionar essa discussão, seja para dentro aqui internamente para discutir a questão do PROEJA, ou seja, externamente para chamar a cidade, as pessoas das escolas para a gente fazer isso de alguma forma circular.

De uma forma geral, as falas traduzem a importância atribuída em se conhecer as peculiaridades do PROEJA, desde a discussão política até as questões que interferem na aprendizagem dos alunos como, por exemplo, o tempo extraescolar dedicado às atividades e tempo de estudo.

De acordo com Veiga (2002), “para alterar a qualidade do trabalho pedagógico torna-se necessário que a escola reformule seu tempo, estabelecendo períodos e reflexão de equipes de educadores fortalecendo a escola como instância de educação continuada”. As reflexões presentes nos discursos dos docentes dizem respeito, primeiro à necessidade de acompanhamento didático capaz de lidar com as especificidades do PROEJA; em segundo lugar, ao tempo necessário para a efetividade de um planejamento diferenciado, que são agravados pela extensa carga horária.

P4: Na minha área não tem material no conteúdo de física voltada para a parte computacional, aí eu preciso estar buscando artigos, esses recursos adicionais, e igual

P7: eu acho que deve-se fazer um planejamento maior, a equipe pedagógica sentar, planejar junto, porque o planejamento é diferenciado, não pode ser igual ao do ensino tradicional. E aí as vezes a carga horário do professor como ela é grande, isso é um limitador né, porque não sobra tempo para você pesquisar, para você montar uma aula, preparar o material. Você utiliza a mesma aula que trabalha no ensino médio faz no PROEJA. Em algumas vezes isso acontece muito.

Diante disso, percebe-se a preocupação por parte dos entrevistados em se discutir as questões que interferem na aprendizagem dos alunos. No entanto, essa preocupação não é sinônimo para que esses profissionais cursem uma capacitação específica nessa área. Alguns docentes, no entanto, mostraram-se abertos para uma possível especialização em EJA, apesar de acreditarem que isso não resolveria os problemas existentes.

Para eles, essas questões são mais abrangentes, o que requer uma discussão política e de identidade em relação aos jovens e adultos.

De acordo com Machado (2011), é preciso que os professores envolvidos na EPT encontrem sentido para sua atuação por meio do desenvolvimento da formação inicial e continuada. Ainda conforme a autora, é preciso encontrar no desempenho profissional as provocações necessárias para as demandas específicas do fazer docente. Nesse sentido, é importante observar a negativa dos professores frente à possibilidade de capacitação para atuarem no PROEJA.

P5: acho que a valorização do profissional vai contribuir muito para a sociedade em termos acadêmicos aí, porque na hora da distribuição de aula, você especializado no PROEJA então, as aulas são suas. Então, acabam outros não querendo, não atribuindo, não assumindo àquelas aulas devido você estar ali presente. Você é especializado, então, você começa a assumir isso aí quase que por consequência.

P3: Assim, eu não faria. Eu não consigo encontrar uma única razão. É que eu acho que um profissional nessa modalidade que a gente tem não funciona, modalidade lá para a informática não funciona, mas, vamos supor, mas, eu ainda tenho dúvidas que o que seria o conteúdo dessa especialização para o PROEJA o que iria contribuir profissionalmente? O que você iria aprender nessa especialização? O que seria o conteúdo dela?

As falas acima traduzem inicialmente a indisponibilidade dos professores em estudar algo específico e que os rotulariam como “os professores do PROEJA” no momento da distribuição das aulas. Outra questão que aparece na fala de P3 é o desconhecimento das especificidades voltadas para a educação dos jovens e adultos. Para P3, não há convergência entre a formação técnica e a modalidade em estudo. Nesse sentido e contrário às contribuições dadas acima pelos professores, percebe-se que formação específica para o PROEJA ainda é uma lacuna não preenchida dentro da instituição. Sobre isso, Machado (2011) coloca que a formação continuada de professores em EPT é um desafio histórico que precisa ser vencido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as questões levantadas e debatidas nesse trabalho permitem compreender que o sucesso na implementação dos programas de educação profissional para jovens e adultos depende de uma ação integrada, que ultrapasse as fronteiras da gestão administrativa e pedagógica, agregando as demandas sociais às ações institucionais. É imprescindível promover uma maior articulação entre as políticas públicas, a formação contínua dos profissionais e a participação coletiva na construção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de contribuir para a efetiva democratização do acesso e permanência desses sujeitos jovens e adultos na educação profissional.

Segundo Ciavatta (2005), a adesão de gestores e professores para elaboração das ações de integração devem acontecer de forma coletiva, considerando as questões acadêmicas-científicas que embasam a discussão. O desafio colocado pelos atores dessa pesquisa está em assumir o PROEJA como uma prioridade da gestão, capaz de efetivar a prática democrática e participativa voltada para o atendimento das especificidades, comprometimento e responsabilidade na formação de jovens e adultos.

A discussão do PROEJA não encerra em si, pois, tem-se o contexto de absorção e das várias políticas e programas contidos nos institutos. Sendo assim, a provocação que esse trabalho propõe é refletir o PROEJA frente às reais prioridades da rede e, em especial, no campus Salinas, uma vez que os dados sugeriram várias mudanças. Espera-se que essa pesquisa possa contribuir para as questões que envolvam o redimensionamento do PROEJA no IFNMG, campus Salinas, uma vez que foram diagnosticadas algumas fragilidades de cunho organizacional, mas especificamente às questões pedagógicas, presentes no processo de implementação.

Conhecer as políticas educacionais e seus desdobramentos ao longo do contexto histórico brasileiro serviu como subsídio para a compreensão das experiências de EPT e do PROEJA em âmbito local. Outro dado que

merece destaque faz referência às ações sugeridas por professores e gestores que perceberam que o redimensionamento do PROEJA está ligado à conduta estrutural pedagógica de uma forma geral e às peculiaridades apresentadas em face das categorias já mencionadas. Dessa forma, percebe-se que é dentro da escola que se encontram, em certa medida, as mudanças para o programa, visando à consolidação de uma educação profissional pública, de qualidade e socialmente contextualizada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Sandra Cristina Santos. A educação profissionalizante durante o estado ditatorial. In: **Congresso Norte-Nordeste De Pesquisa E Inovação – CONNEPI 2010**, 2010. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNEPI2010/paper/view/1368/598>. Acesso em: 20 set. 2012.

AMORIM, Marcos Lopes; DEITOS, Roberto Antonio. **Resgate histórico do processo de construção da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**, 2009. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pf/sites/forumeja.org.br/pf/files/textomarioamorim.pdf>. Acesso em: out. 2011.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARROSO, João. A utilização do conhecimento em política: o caso da gestão escolar em Portugal. Dossiê: Conhecimento e Política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 951-958, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a02.pdf>. Acesso em: jul. 2012.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. **Plano de desenvolvimento institucional**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (2009-2013). Brasília: Setec, jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do planejamento estratégico do PROEJA 2007**. Brasília: Setec, jun. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/planejamentoproeja2007.pdf>. Acesso em: jul. 2012.

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. Brasília: MEC/SETEC, 2006.

BRASÍLIA (DF). **Relatório de auditoria operacional em ações da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Tribunal de Contas da União, Secretaria-Geral de Controle Externo, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, 2007. Disponível em: <http://www.fonaimec.com.br/uploads/documentos/arq1366982370.pdf>. Acesso em: mar. 2013.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, 2010. ISSN 0101-7330.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugar de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise N.; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. **Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LABRA, Maria Eliana. Análise de Políticas, modos de policy-making e intermediação de interesses: uma revisão. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 131-166, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v9n2/08.pdf>. Acesso em: jul. 2012.

LIMA, Maria Lúcia de Oliveira Feliciano de; MEDEIROS, Janann Joslin. Empreendedores de políticas públicas na implementação de programas governamentais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1251-1270, 2012.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de institutos federais de educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 352-375, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000200003>. Acesso em: 16 abr. 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, Maria das Graças; CARVALHO, Maria Isabel de Vieira de (orgs.). **O estudo da política: tópicos selecionados**. Brasília, DF: Paralelo 15, 1998.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000300007>. ISSN 0101-7330.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: <http://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia%20da%20Pesquisa%203a%20edicao.p df>. Acesso em: 13 ago. 2010.

SILVA, Paulo Luiz Barreto; MELO, Maria Amélia Batista. **O processo de implementação de políticas públicas no Brasil**: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP, 2000. (Cadernos NEPP, n. 48).

SILVA, Vânia do Carmo Nóbile. **A implementação do PROEJA na rede federal de educação profissional e tecnológica**: visão dos gestores. 2010. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Relatório de auditoria operacional em ações da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. Brasília: TCU, Secretaria-Geral de Controle Externo, Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo, jun. 2012. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YokPV74e0H8J:www.tcu.gov.br/Consultas/Juris/Docs/judoc/Acord/20130315/AC_0506_08_13_P.doc. Acesso em: 1 maio 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola:** uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIANA, Ana Luiza. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública (RAP)**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 5-43, mar./abr. 1996. Disponível em: <http://www.nepp.unicamp.br/d.php?f=84>. Acesso em: 1 fev. 2013.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.017

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DO ENSINO DE HISTÓRIA

Nelson da Silva Filho¹
Ana Maria da Silva Santos²

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com atenção às singularidades que caracterizam esse público. A pesquisa parte do desafio de compreender como o ensino de História pode ser ressignificado para dialogar com sujeitos cujas trajetórias escolares foram interrompidas e marcadas por experiências diversas. Assim, a pesquisa justifica-se pela urgência de práticas pedagógicas que promovam a valorização das histórias e vivências dos estudantes da EJA. O objetivo central é compreender, com base em revisão de literatura, de que maneira o ensino de História pode ser adaptado às necessidades e experiências desse grupo, reconhecendo suas especificidades e demandas formativas. A metodologia adotada apoia-se em uma revisão bibliográfica, com ênfase em autores cujas contribuições são centrais para a compreensão da EJA, como Paulo Freire, e do ensino de História, como Circe Bittencourt. Os resultados apontam que o ensino de História, nesse contexto, desempenha papel essencial na construção da consciência crítica, na valorização das experiências de vida e no resgate da memória coletiva dos estudantes. Nesse sentido, destacam-se

1 Mestrando em Educação Contemporânea, pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, nelson.filho@ufpe.br;

2 Mestranda em Educação Contemporânea, pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, ana.amss@ufpe.br.

como estratégias eficazes o uso de metodologias ativas, a incorporação de fontes históricas diversas (fotografias, jornais, relatos orais) e a interdisciplinaridade, que tornam o conteúdo mais significativo e acessível. Conclui-se que, apesar dos desafios estruturais ainda presentes, o ensino de História na EJA configura-se como um potente instrumento de transformação social, contribuindo para o fortalecimento das identidades e para a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Ensino de História, Práticas pedagógicas, Metodologias Ativas, Educação emancipadora.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma modalidade fundamental no sistema educacional brasileiro, dando direitos à aprendizagem para indivíduos que, por diversos motivos, não tiveram a possibilidade de continuar seus estudos no tempo regular. A EJA é mais do que um espaço de compensação, ela se configura como um campo de possibilidades para a construção de novas trajetórias. Neste sentido, para entender sua importância, é necessário analisar seu contexto histórico, o perfil de seus estudantes e os desafios pedagógicos que permeiam o cotidiano da EJA.

A trajetória da EJA, no Brasil, é assinalada por significativos avanços, mas também por alguns retrocessos, acompanhando, em certa medida, as transformações políticas e sociais do Brasil. Desde o século XIX, existem registros de iniciativas de alfabetização de adultos conduzidas, tanto por instituições religiosas, quanto por movimentos filantrópicos, ainda que sem um caráter sistemático (Paiva, 2009).

Por conseguinte, no século XX, especialmente nas décadas de 1940 e 1950, o Brasil começou a organizar campanhas nacionais de alfabetização, como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Posteriormente, nos anos 1960, Paulo Freire propôs uma pedagogia libertadora – centrada no diálogo e na criticidade – que enxergava a alfabetização como um ato político e de libertação. Infelizmente, essa abordagem foi interrompida pelo golpe militar de 1964, sendo substituída por políticas de cunho tecnicista e despolitizado como, por exemplo, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1970 (Freire, 1987; Soares, 2008).

Com o processo de redemocratização no Brasil, e também, a promulgação da Constituição Federal em 1988, a educação passou a ser percebida como um direito de todos, e a EJA ganhou um novo estatuto jurídico e pedagógico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) consolidou a EJA como sendo uma modalidade da

educação básica, firmando seu papel político e social. Anos mais tarde, a Emenda Constitucional nº 59/2009 ampliou a obrigatoriedade da oferta, fortalecendo ainda mais as políticas públicas voltadas à escolarização de jovens e adultos.

Alguns programas como o Brasil Alfabetizado e o Encceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) procuraram ampliar o acesso e a certificação, mas os desafios de permanência, financiamento e valorização docente persistem e, ainda hoje, a EJA continua a refletir as contradições existentes entre a universalização do direito à educação e as desigualdades estruturais do país (Di Pierro, 2017).

O público da EJA é heterogêneo, composto por jovens, adultos e idosos provenientes de distintas realidades sociais, culturais e familiares. Em sua maioria, trata-se de trabalhadores que interromperam a trajetória escolar por múltiplas razões, como ingresso precoce no mercado de trabalho, gravidez na adolescência, deslocamentos geográficos, responsabilidades familiares ou situações de vulnerabilidade social (Arroyo, 2005).

Os docentes que atuam na modalidade EJA enfrentam desafios significativos. Entre eles, destaca-se a ausência de formação específica, que limita a construção de práticas pedagógicas condizentes com as particularidades desse público. Em decorrência disso, é comum a reprodução de modelos próprios do ensino regular, desconsiderando a bagagem cultural, as trajetórias de vida e os saberes prévios dos educandos (Soares, 2008).

Além disso, a EJA é marcada por baixa valorização institucional, infraestrutura insuficiente e escassez de recursos didáticos. A descontinuidade das políticas públicas, somada ao frágil reconhecimento profissional, alimenta a rotatividade docente e favorece processos de desmobilização e desmotivação no exercício da docência. Nesse cenário, torna-se imperativo repensar a formação, as condições de trabalho e o papel político-pedagógico do professor da EJA, sob pena de se perpetuar a marginalização histórica dessa modalidade (Di Pierro, 2017).

Carvalho e Santos (2021) argumentam que, para formar sujeitos críticos e cidadãos, é indispensável que o professor da EJA adote uma postura problematizadora, especialmente em disciplinas como Geografia e História, que favorecem a análise da realidade social, política e territorial. Para os autores, os sujeitos da EJA são portadores de saberes práticos e experiências socioculturais que precisam ser valorizadas no processo educativo. Por isso, enfatizam que o ensino de Geografia e História pode desempenhar papel fundamental na formação cidadã desses alunos, ao promover reflexões sobre o território, a identidade, as desigualdades e o pertencimento social.

Nesta perspectiva, o ensino de História na EJA representa um campo de bastante relevância no debate educacional atual, especialmente por possuir um potencial de ligação entre o saber escolar e as vivências sociais, políticas e culturais dos sujeitos. Nessa modalidade de ensino, a História deixa de ser uma disciplina onde apenas se transmite o conteúdo curricular e passa a ser um espaço de reflexão, produção de sentidos, como também um espaço para o resgate da memória.

Dessa forma, argumentado por Alessandra Nicodemos (2013), a prática docente na EJA exige, necessariamente, reconhecer a condição social e a classe a qual seus estudantes estão alocados, introduzindo o ensino de História dentro de um contexto que ao mesmo tempo é dialógico e emancipador, embasado, sobretudo, no legado da educação popular e nos pressupostos freireanos (Nicodemos, 2013).

A História, dentro desse contexto, assume um papel formativo que sobrepassa a mera instrução formal. Franco e Ramos (2023), salientam que a disciplina de História na EJA deve permitir que os seus estudantes compreendam a si mesmos enquanto sujeitos históricos, capazes de transformar o mundo onde vivem. As autoras, ao analisarem narrativas docentes, percebem que os professores da EJA valorizam o diálogo, a troca de experiências e o uso da memória como recurso pedagógico, tornando o ensino de História um exercício de autoria e de produção de conhecimento (Franco; Ramos, 2023).

Esta compreensão converge diretamente com o pensamento de Paulo Freire (2005). Para ele, o processo educativo precisa ser dialógico e problematizador, permitindo que o estudante compreenda os problemas de sua realidade e ao compreendê-los que possa agir sobre eles. Nas palavras do autor, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005, p. 79).

Ao refletir sobre a prática docente na EJA, Nicodemos (2013) retoma esse princípio freireano ao pontuar que o ensino de História, quando entendido como prática social, precisa romper com a hierarquia tradicional entre letrado e não letrado, reconhecendo a experiência do aluno trabalhador como um saber que é legítimo. O conteúdo histórico, portanto, não deve ser imposto como verdade absoluta, mas reconstruído de forma coletiva. Esse pensamento introduz o professor como mediador e sujeito em processo de aprendizagem, que aprende ao mesmo tempo que ensina o estudante (Nicodemos, 2013).

No que diz respeito à valorização da memória e da identidade no ensino de história nas turmas de EJA, é importante trazermos o pensamento de Circe Bittencourt (2008), que destaca que a memória histórica é um dos fundamentos para a formação da consciência cidadã, pois é através dela que o sujeito compreende sua integração no tempo e no coletivo. A autora pontua que “A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local” (Bittencourt, 2008, p. 169). Desse modo, trabalhar com memórias individuais e coletivas permite construir pontes entre o vivido e o estudado, aproximando o conteúdo histórico das realidades concretas dos estudantes (Bittencourt, 2008).

Seguindo por essa perspectiva, os autores Franco e Ramos (2023) nos mostram que as narrativas orais presentes dos docentes e discentes dentro da EJA representam fontes históricas riquíssimas e bastante significativas, revelando de maneira pertinente as múltiplas formas de se

relacionar com o conhecimento e de dar sentido às experiências do cotidiano dos estudantes.

Desse modo, a sala de aula configura-se como espaço de reconstrução e ressignificação da experiência histórica. A História deixa de ser concebida como mera narrativa de acontecimentos pretéritos e passa a ser entendida como processo vivo, contemporâneo. Essa abordagem rompe com o modelo positivista, que reduz o ensino à memorização de datas e fatos consagrados pela historiografia tradicional, e prioriza uma leitura crítica e interpretativa do tempo histórico. Nesse sentido, Cabral (2020) sustenta que o ensino de História na EJA deve promover a consciência histórica e a autonomia intelectual, articulando teoria e prática de maneira humanizadora.

Freire (2005) aponta que o papel do educador é criar condições para que o estudante se perceba como sujeito histórico, onde o conhecimento não se limita à apreensão do passado, mas atua como um mecanismo para compreender o presente. Ao se reconhecer como parte integrante da história, o estudante da EJA adquire uma nova relação com o saber. Essa concepção é reforçada por Nicodemos (2013), que defende a radicalização do legado da educação popular no contexto escolar, como forma de resistência e de democratização do saber.

Cecília Minayo (2012) contribui para essa discussão ao destacar a importância da escuta ativa e da compreensão das trajetórias de vida dos sujeitos. Segundo a autora, o conhecimento só se torna de fato significativo quando conversa com as experiências e com os contextos sociais de cada um. Sendo assim, o ensino de História na EJA deve ser, antes de tudo, um espaço onde o diálogo é vivo, reconhecendo que toda narrativa de vida é também uma narrativa histórica e importante (Minayo, 2012).

Nesta perspectiva, Freire (2005) aponta que a educação deve partir justamente do reconhecimento da incompletude humana, da nossa condição de sermos seres em construção permanente. Ou seja, ensinar História na EJA é, sobretudo, criar possibilidades e mecanismos para que

homens e mulheres enxerguem o mundo à sua volta, se reconheçam como parte dele e o transformem.

Neste sentido, o ensino de História na EJA necessita de abordagens inovadoras, capazes de conversar com as experiências de vida e os saberes já acumulados dos estudantes, requerendo práticas que considerem o caráter formativo e emancipador, conforme defendido por Paulo Freire (1996). Nesse viés, as metodologias ativas de aprendizagem têm se mostrado um caminho promissor para tornar o ensino histórico mais dinâmico, significativo, e ao mesmo tempo, contextualizado.

De acordo com Cruz (2025), as metodologias ativas viabilizam a transformação do processo educativo na EJA, impulsionando o engajamento dos estudantes e fortalecendo sua autonomia, uma vez que, “são estratégias que visam dar maior protagonismo ao aluno na relação de ensino-aprendizagem” (Shimada; Follador; Silva, 2024, p. 8).

No ensino de História, essas metodologias, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a aprendizagem por projetos e o estudo de caso, permitem que os sujeitos da EJA participem de forma ativa na construção do conhecimento. Essa perspectiva move o aluno do papel passivo e o coloca numa posição protagonista de sua própria aprendizagem, posição esta que valoriza suas vivências e saberes (Leite; Moraes, 2025).

Leite e Moraes (2025) nos dizem que a aproximação entre o conteúdo histórico e a realidade cotidiana dos alunos é essencial para ressignificar o processo educativo, sobretudo para um público que muitas vezes retorna à escola em busca de reconstruir sua trajetória pessoal e profissional. E, ao analisar fontes concretas, o estudante da EJA estabelece conexões entre o passado e o presente, desenvolvendo o pensamento crítico e a “consciência histórica”, que é “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57). Para isso, o uso de fontes históricas acessíveis, como fotografias, jornais, relatos orais e documentos

públicos, tornam-se recursos que se conectam diretamente com as metodologias ativas.

Além disso, a interdisciplinaridade se destaca como sendo um princípio estruturante no ensino de História para a EJA, pois, permite que o aluno compreenda os fenômenos históricos sob múltiplas dimensões (política, cultural, econômica e social). Essa conexão entre vários campos do conhecimento também reforça a aprendizagem significativa, por que acaba por relacionar o conteúdo escolar com o universo sociocultural dos educandos (Cruz, 2025). Nesta perspectiva, Cabral (2020), defende que a interdisciplinaridade e o diálogo entre História e Filosofia podem contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes (Cabral, 2020).

Assim, o ensino de História na EJA, fundamentado em metodologias ativas, fontes acessíveis e práticas interdisciplinares, contribui significativamente para a formação de sujeitos conscientes de suas realidades/trajetórias. E, o uso dessas metodologias na EJA consolida esta modalidade como um espaço de aprendizagem contínua e reafirma o seu papel de garantir o direito à educação de qualidade ao longo da vida, de acordo com os princípios da LDB e com os pressupostos da educação inclusiva e emancipatória (Freire, 1996).

Por outro lado, há limitações estruturais e pedagógicas que dificultam a efetivação dessas práticas na EJA, conforme menciona Cabral (2020), que destaca que o ensino de História na EJA enfrenta obstáculos diversos que vão desde a precariedade física das escolas até mesmo a limitação do tempo de aulas. Tais dificuldades se conectam a uma formação docente historicamente insuficiente para atender às demandas da EJA. A ausência de políticas públicas de formação continuada, a falta de materiais didáticos voltados especificamente para jovens e adultos e a escassez de tempo para o planejamento são fatores que cerceiam a atuação do professor.

A falta de materiais didáticos nos revela outro obstáculo recorrente. De maneira frequente, as escolas utilizam livros destinados ao ensino regular, com linguagem e abordagens distantes da realidade dos jovens e adultos. Como observa Cabral (2020), essa desconexão entre conteúdo

e contexto gera desinteresse e dificulta a compreensão histórica. Nesse sentido, Schmidt (1998) argumenta que o ensino de História precisa partir do cotidiano e das experiências do aluno, para depois estabelecer pontes com o conhecimento histórico sistematizado.

Entretanto, apesar de todas as dificuldades, o ensino de História na EJA guarda um grande potencial transformador. Inspirado na pedagogia freireana, ele pode se constituir como prática emancipatória, promotora da autonomia e da cidadania crítica. Freire (1996) nos lembra que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e largar mão da reprodução de desigualdades. A História, ao estimular a reflexão sobre o passado e o presente, oferece ferramentas valiosas para que os alunos da EJA compreendam as estruturas de poder, as desigualdades persistentes e os processos de exclusão que moldaram a sociedade e suas próprias trajetórias.

Segundo Minayo (2010), compreender a realidade educacional é um exercício que exige uma abordagem qualitativa e interpretativa, capaz de captar os significados que os sujeitos atribuem às suas vivências. No caso da EJA, isso implica reconhecer que os educandos não chegam à escola “vazios de saber”, mas trazem consigo repertórios culturais, históricos e simbólicos que devem ser incorporados à prática pedagógica para que ocorra uma verdadeira emancipação conforme defende Freire (1996).

As metodologias ativas, discutidas por Medeiros e Siqueira (2023), apresentam-se como caminhos férteis para essa emancipação. Ao promover o protagonismo do estudante e valorizar seus saberes prévios, tais práticas quebram com o modelo tradicional e favorecem uma aprendizagem dialógica. Morán (2015), citado pelos autores, destaca que quanto mais a aprendizagem se aproxima da vida real dos estudantes, mais significativa ela se torna.

A obra de Maria Auxiliadora Schmidt (2009) reforça essa perspectiva ao afirmar que o ensino de História deve contribuir para a formação da consciência histórica e da identidade social. Para ela, o conhecimento histórico, quando mediado de forma crítica, promove a compreensão de que a realidade é construída historicamente e, portanto, passível de trans-

formação. Nessa mesma direção, Minayo (2010) enfatiza que a educação é uma prática social e política, que deve estar voltada para a emancipação humana e a justiça social. Assim, o ensino de História na EJA vai além do simples repasse de conteúdos, tratando-se, então, de um espaço de reconstrução de sentidos.

Em síntese, todos os desafios enfrentados pelo ensino de História na EJA não anulam, de maneira alguma, o seu potencial emancipador. Pelo contrário, revelam a urgência de se repensar a prática educativa nesta modalidade. Neste sentido, a História, quando ensinada de modo contextualizado e dialógico, pode tornar-se um verdadeiro motor de transformação social, possibilitando aos alunos da EJA compreenderem sua própria historicidade e atuarem de forma consciente e ativa no mundo.

Dessa forma, a pesquisa se justifica pela necessidade urgente de desenvolver práticas pedagógicas que valorizem as trajetórias, saberes e vivências dos estudantes da EJA. O estudo tem como propósito central compreender, a partir de uma revisão de literatura, como o ensino de História pode ser ajustado às especificidades desse público, reconhecendo suas experiências, demandas formativas e contextos socioculturais.

A metodologia baseia-se em uma revisão bibliográfica, priorizando autores fundamentais para a reflexão sobre a EJA, como Paulo Freire, e para o ensino de História, como Circe Bittencourt. As análises evidenciam que o ensino de História, nesse cenário, assume um papel potente na formação da consciência histórica defendida por Jörn Rüsen, na valorização das experiências de vida e na reconstrução da memória coletiva dos sujeitos aprendentes.

Entre as estratégias pedagógicas mais eficazes, destacam-se o uso de metodologias ativas, a integração de múltiplas fontes históricas e a abordagem interdisciplinar. Conclui-se que, embora persistam desafios estruturais, o ensino de História na EJA revela-se um poderoso instrumento de transformação social, capaz de fortalecer identidades, ressignificar experiências e consolidar uma educação verdadeiramente emancipadora.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, desenvolvida sob uma abordagem exploratória e descritiva. O percurso metodológico adotado orientou-se pelo propósito de compreender de que maneira o ensino de História pode ser ressignificado no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando as especificidades dos sujeitos que integram essa modalidade de ensino a partir da revisão de literatura sobre o tema.

Para a construção da base teórica, foi realizado um levantamento de obras, artigos e documentos oficiais que abordam a EJA, o ensino de História e as práticas pedagógicas emancipatórias. A seleção do material bibliográfico pautou-se em dois eixos principais:

1. Autores clássicos e contemporâneos que tratam da educação popular e da formação crítica, como Paulo Freire (1996, 2005);
2. Pesquisadores da área de Ensino de História, como Circe Bittencourt (2008), Franco e Ramos, (2023), Cabral (2020), Nicodemos (2013) e Jörn Rüsen (2001), cujas contribuições permitiram compreender as dimensões epistemológicas e didáticas da disciplina.

As fontes foram identificadas a partir de consultas em bases acadêmicas como SciELO, Google Scholar, Periódicos CAPES e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Foram priorizados textos publicados entre 2010 e 2024, período em que se observa intensificação dos debates sobre metodologias críticas e inclusão educacional na EJA.

A análise dos materiais foi orientada pela técnica de análise temática, que possibilitou identificar categorias recorrentes nas produções consultadas, como emancipação, memória, identidade e saberes experienciais. A partir dessa sistematização, buscou-se compreender como o ensino de História pode dialogar com as vivências dos estudantes e contribuir para a formação de uma consciência crítica.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, não houve envolvimento direto de participantes humanos, razão pela qual não se fez necessária a submissão a comitês de ética em pesquisa. Do mesmo modo, o estudo não faz uso de imagens ou materiais sujeitos a direitos autorais restritos, valendo-se apenas de citações devidamente referenciadas conforme as normas da ABNT.

Assim, a metodologia adotada permitiu construir uma reflexão teórica consistente acerca do ensino de História na EJA, articulando fundamentos da pedagogia freireana e das discussões contemporâneas sobre o ensino na EJA, e, também, destacando os desafios recorrentes que tal modalidade de ensino sofre cotidianamente, sem esquecer das proposições de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas para o público dessa modalidade de ensino.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível identificar um conjunto de evidências teóricas e empíricas que caracterizam o atual cenário da EJA no Brasil, sobretudo no que se refere aos desafios estruturais, pedagógicos e metodológicos enfrentados por essa modalidade. As produções analisadas revelam um campo em constante reconstrução, marcado pela busca de identidade, pela necessidade de inovação didática e pela urgência de políticas públicas que garantam o direito à educação de qualidade para sujeitos historicamente marginalizados.

De modo geral, as pesquisas revisadas (Cruz et al., 2025; Medeiros e Siqueira, 2024; Leite e Moraes, 2025) indicam que a utilização das metodologias ativas tem emergido como um dos caminhos mais promissores para o fortalecimento da EJA. Entre os principais achados, destaca-se que práticas como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), a Aprendizagem por Projetos e o Estudo de Caso têm favorecido o engajamento dos estudantes, o desenvolvimento da autonomia e a construção de saberes significativos, conectados à realidade social e profissional destes. Essas

metodologias, ao colocarem o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, rompem com a lógica tradicional, aproximando-se da concepção freireana de educação problematizadora, dialógica e emancipatória (Freire, 1987; 2005).

Os resultados também evidenciam que a diversidade sociocultural e etária dos sujeitos da EJA é, simultaneamente, um desafio e uma potência pedagógica. Conforme destacam Arroyo (2005) e Di Pierro (2017), as trajetórias interrompidas desses estudantes revelam experiências de exclusão e desigualdade, mas também expressam saberes práticos e resistências que enriquecem o ambiente educativo. Nesse contexto, as metodologias ativas se mostram eficazes porque valorizam esses saberes prévios, permitindo que o educando se reconheça como sujeito histórico e social, portador de conhecimentos legítimos e relevantes para a construção coletiva do aprendizado.

Outro ponto recorrente nas produções analisadas refere-se ao papel do professor da EJA como mediador crítico do conhecimento. Estudos como o de Medeiros e Siqueira (2024) e Leite e Moraes (2025) apontam que a implementação de práticas inovadoras necessita de uma formação docente continuada, direcionada ao domínio de tecnologias educacionais e à compreensão das especificidades desse público. Sem essa preparação, há o risco de as metodologias ativas serem aplicadas de maneira superficial, reproduzindo o ensino bancário criticado por Freire (2005). Assim, o professor da EJA deve atuar sendo capaz de aplicar essas metodologias a partir da singularidade do grupo que atende, articulando teoria e prática, a partir do diálogo, estimulando o pensamento crítico a fim de que os sujeitos da EJA se reconheçam como agentes históricos e atuem de forma consciente no mundo.

Apesar dos avanços, os estudos também ressaltam algumas limitações estruturais e institucionais que dificultam a consolidação das metodologias ativas na EJA. Entre elas, destacam-se a falta de infraestrutura tecnológica, a resistência de alguns docentes diante das inovações, a escassez de recursos pedagógicos e o descompasso entre o currículo

formal e as demandas reais dos estudantes trabalhadores. Esses obstáculos refletem o que Di Pierro (2017) denominou de “contradições da EJA contemporânea”: uma modalidade legalmente reconhecida como direito, mas ainda marcada por desigualdades de oferta, descontinuidade de políticas públicas e baixa valorização institucional.

Entretanto, mesmo diante dessas dificuldades, os resultados apontam possibilidades concretas de transformação à exemplo das metodologias ativas que ampliam o alcance do ensino e promovem maior inclusão potencializando o vínculo entre alunos e professores, facilitando a troca de experiências e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Essas práticas, além de favorecerem a aprendizagem significativa, também contribuem para a inclusão digital e para a formação cidadã dos educandos, aspectos essenciais em uma sociedade cada vez mais mediada pelas tecnologias digitais (Cruz et al., 2025; Cabral et al., 2024).

No campo específico do ensino de História na EJA, os trabalhos de Nicodemos (2013) e Cabral et al. (2024) demonstram que essa disciplina assume um papel formativo e libertador, pois auxilia os alunos na compreensão de sua própria trajetória e das contradições sociais em seu entorno. O diálogo entre o legado da educação popular e as metodologias ativas permite que o ensino de História se torne um espaço de reconstrução da memória e de afirmação das identidades dos sujeitos. Essa perspectiva corrobora com a visão freireana de que “a educação é um ato político”, no qual ensinar é também libertar e conscientizar.

Assim, a análise dos resultados revela que o uso das metodologias ativas na EJA não se restringe a uma questão técnica, mas envolve uma mudança de paradigma educacional. Trata-se de reconhecer o estudante como protagonista, o professor como mediador e o conhecimento como construção coletiva diária. Essa ressignificação do processo educativo contribui para o fortalecimento da autonomia, da criticidade e do senso de pertencimento dos sujeitos da EJA.

Em síntese, os achados teóricos demonstram que a efetivação das metodologias ativas na EJA demanda três eixos interdependentes: (i) a

valorização dos saberes dos educandos, (ii) a formação continuada dos docentes e (iii) o investimento em infraestrutura pedagógica e tecnológica. Quando articulados, esses elementos podem transformar a sala de aula em um espaço de emancipação, diálogo e construção coletiva de saberes. A EJA, ao adotar práticas mais participativas e problematizadoras, reafirma seu papel não apenas como política compensatória, mas também como projeto de humanização, cidadania e justiça social, em consonância com os princípios defendidos por Paulo Freire e pelos educadores populares contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura realizada evidencia que o ensino de História na EJA possui um potencial formativo e emancipador singular quando se ancora em metodologias ativas, no trabalho com fontes históricas acessíveis e em práticas interdisciplinares.

Constatou-se, por um lado, que ABP, projetos e estudos de caso favorecem engajamento, autoria e autonomia intelectual, aproximando os conteúdos do universo sociocultural dos estudantes e fortalecendo a consciência histórica. Por outro lado, persistem condicionantes estruturais e institucionais como a precariedade de infraestrutura, tempo pedagógico reduzido, materiais didáticos inadequados ao público da EJA e lacunas na formação docente, que tensionam a efetivação dessas práticas e explicam a distância entre prescrições curriculares e condições reais de trabalho.

Do ponto de vista pedagógico, recomenda-se: (i) sequências didáticas que integrem problemas socialmente relevantes ao uso de fontes (fotografias, relatos orais, jornais locais, documentos públicos); (ii) projetos interdisciplinares que conectem História a Geografia, Língua Portuguesa, Artes e Tecnologia; (iii) avaliação processual com foco em produtos coletivos; (iv) gestão do tempo orientada a ciclos de investigação curtos e significativos, para acomodar a realidade do estudante-trabalhador.

No plano das políticas públicas, a consolidação de uma EJA crítica e inclusiva requer diretrizes específicas de materiais didáticos, programas de formação financiados e contínuos, e mecanismos estáveis de fomento à produção de recursos pedagógicos contextualizados (incluindo parcerias com museus locais, arquivos públicos e iniciativas comunitárias). Essas medidas devem vir acompanhadas de monitoramento e avaliação que incorporem indicadores de permanência, participação e aprendizagem significativa, para além de métricas exclusivamente conteudistas.

Como limitações deste estudo, reconhece-se seu caráter bibliográfico, sem coleta de dados empíricos em campo; por isso, as conclusões dependem dos recortes e enfoques dos autores revisados. Pesquisas futuras podem combinar revisão com estudos de caso em escolas de EJA, análise de planos de curso, observação de práticas com metodologias ativas e escuta de estudantes e docentes, de modo a aferir impactos em aprendizagem, engajamento e permanência.

Por fim, o ensino de História na EJA mostra-se estrategicamente estruturante para a formação de sujeitos que leem criticamente o passado para intervir no presente, assim como é a finalidade precípua da história. Ao reconhecer a experiência como conhecimento legítimo e ao organizar situações didáticas problematizadoras, a escola pode converter-se em espaço de reconstrução de sentidos, afirmação de identidades e ampliação de direitos fazendo com que aqueles que voltam à sala de aula reencontrem, no gesto de aprender, a possibilidade de reinscrever-se no tempo e de recomeçar a própria história.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: Senado Federal, 2009.

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 dez. 1996.

CABRAL, P. H. A. et al. EJA, teoria e prática: desafios para o ensino de História e Filosofia. **Editora Realize**. Campina Grande: UEPB, 2020.

CARVALHO, J. I. F.; SANTOS, F. K. S. Educação de Jovens e Adultos (EJA): ensinar e formar para a cidadania na escola com a Geografia e a História. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 12, p. 1502-1518, 2021.

CRUZ, R. M. S. et al. Metodologias ativas no ensino da EJA: transformando o processo educativo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 2, fev. 2025.

DI PIERRO, M. C. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a reinvenção da EJA na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, p. 1-18, 2017.

FRANCO, A. P; RAMOS, A. A. Narrativas docentes sobre o ensino de História na EJA: a produção de documentário como análise. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e36338, 2023.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LEITE, E. D; MORAIS, A. R. C. Do EJA ao PROEJA e as metodologias ativas de aprendizagem: possibilidades necessárias para a próxima década. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 12, p. 76-96, 2025.

MEDEIROS, Thaís Xavier de; SIQUEIRA, Luiz Carlos Carvalho. **Desafios e possibilidades das metodologias ativas na Educação de Jovens e Adultos: uma análise bibliográfica**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

NICODEMOS, A. Ensino de História na EJA: o legado da educação popular e os desafios docentes. **Anais...**, 2013.

PAIVA, J. **Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas e práticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: Teoria da História I - os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Ed. da UNB, 2001.

SCHMIDT, M. A. A formação da consciência histórica. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998.

SCHMIDT, M. A. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2009.

SHIMADA, C. M.; FOLLADOR, K.; Silva, K. N. O ensino de História por meio da metodologia ativa: Aprendizagem Baseada em Problemas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea (REeduc)**, v. 21, p. 001-031, 2024.

SOARES, L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos: o que há de novo?** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOARES, L. J. G; RIBEIRO, V. M. **A educação de jovens e adultos no Brasil: trajetória e desafios.** Brasília: MEC/SECAD, 2010.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.018

CENTRO DE REFERÊNCIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Luciana Bandeira Barcelos¹

RESUMO

Este trabalho apresenta o projeto Centro de Referência e Memória da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos, em funcionamento na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que consiste no desenvolvimento de ações visando à consolidação da área de Educação de Jovens e Adultos(EJA) e da Educação Popular (EP) no país, por meio da produção e conservação de sua memória, o que faz identificando, tratando e organizando o material didático e documentação das experiências brasileiras, reunido em acervo próprio, físico e digital, disponibilizado para consulta pública em ambiente presencial e virtual, além de se encarregar da produção de novos materiais, documentos e registros da área, suas experiências e seus profissionais. Sua relevância se demonstra pelo fato de estar dispersa toda a produção dos campos a que se volta, sem abrigo que conserve, para a história futura, iniciativas de um passado que, se não preservadas, tendem a se perder. Justifica a proposta a necessidade de avançar nessa organização, pelo lugar de referência do Brasil no diálogo com outros países, especialmente latinoamericanos e africanos de língua portuguesa, cuja história com a EJA tem similitudes fortes com a brasileira, além de influências e vínculos. Acervos organizados da EJA e da EP podem favorecer, para a sociedade em geral, o acesso a conhecimentos sobre

1 Doutora, professora adjunta na Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro(UERJ), lubbarcelorj@gmail.com.

projetos que ampliam saberes voltados às classes sociais mais desfavorecidas, em busca de um direito (à educação), interditado durante a infância e/ou em muitas outras fases da vida. O objetivo imediato de mapear a existência de documentação sobre a educação popular e EJA, histórica e recente, interpretá-la, organizá-la e catalogá-la, para ampliação de sua disponibilização em rede como devolutiva à sociedade, alarga e completa o conhecimento disponível da história da educação brasileira e tem possibilitado a proposição de diversas pesquisas a partir de seu acervo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Educação popular, Direito à educação, Centro de Referência e Memória.

INTRODUÇÃO

Fisicamente, habitamos um espaço, mas, sentimentalmente, somos habitados por uma memória. Memória que é a de um espaço e de um tempo, memória no interior da qual vivemos, como uma ilha entre dois mares: um que dizemos passado, outro que dizemos futuro. Podemos navegar no mar do passado próximo graças à memória pessoal que conservou a lembrança das suas rotas, mas para navegar no mar do passado remoto teremos de usar as memórias que o tempo acumulou, as memórias de um espaço continuamente transformado, tão fugidio como o próprio tempo. (Saramago, José, 2009, p.10).

Produzir um centro de referência e memória é experiência cotidiana incomum. Implica conhecimento, criação e inventividade para organizar e socializar fundos pessoais e acervos dados como perdidos. Acervos organizados da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Popular (EP), podem favorecer, para a sociedade em geral, o acesso a conhecimentos sobre projetos que ampliam saberes voltados às classes sociais mais desfavorecidas, em busca de um direito (à educação), interditado durante a infância e/ou em muitas outras fases da vida, tentando realizar o sonho da escola não oferecida ou que não proporcionou aprendizados e a conclusão de níveis da educação básica.

Pela história presente e passada da EJA e da EP, entende-se que o país deve avançar ainda mais para consolidar seu acúmulo qualificado, assegurando um lugar de referência para melhor dialogar com outros países, especialmente os latino-americanos, cuja história com a EJA tem similitudes fortes com a brasileira, além de influências e vínculos.

Essa história, entretanto, ainda está dispersa, sem organização que a preserve e que possibilite, a partir dela, a proposição de novas produções, estudos e pesquisas.

Para isso, a continuação de trabalho realizado, já há alguns anos, pelo Centro de Referência e Memória da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos (CRemeJA), em funcionamento na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) desde 2010 — coordenado desde sua implementação até 2023 da Prof.^a Jane Paiva, posteriormente assumido

por mim – mas ainda sem absorção como núcleo permanente a ser preservado pela Universidade, como um de seus patrimônios, demanda constante busca por sua continuidade, na forma de captação de recursos, tanto no que se refere a espaço físico e à manutenção e ampliação do acervo físico e virtual, quanto ao incentivo a alunos de graduação com vocação para a pesquisa científica e tecnológica, proporcionando aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, bem como estímulo ao desenvolvimento do pensamento científico e da criatividade, decorrentes de condições criadas pelo contato direto com projetos de pesquisa, sob supervisão de orientador qualificado.

A importância da conservação e preservação da memória de ações e atividades executadas no campo da EP e da EJA no país, fizeram com que, ao longo dos anos em que o projeto passou a sobreviver com a colaboração de pesquisadores em formação, a ação referida viesse a contar com a contribuição de um projeto de extensão agregado, proposto por outra professora da mesma universidade, que passou a disponibilizar virtualmente o acervo do CReMEJA físico.

O acervo, em versão virtual, somou-se a este favorecendo o acesso ao volume de informações divulgadas e à necessidade de ampliar o alcance do projeto.

O compromisso com a tarefa de manter e preservar o CReMEJA demanda a busca por condições para a continuidade e exequibilidade do projeto, especialmente no que se refere a incentivo a alunos de graduação para envolvimento em atividades de pesquisa em bolsas de Estágio Interno Complementar e outras relacionadas a projetos de conclusão de curso, que possam contribuir para a manutenção e ampliação do CReMEJA, o que precipuamente tem sido feito, no ambiente institucional, pela atuação de bolsistas.

Sua relevância se demonstra pelo fato de estar dispersa toda a produção dos campos a que se volta, sem abrigo que conserve, para a história futura, iniciativas de um passado que, se não preservadas, tendem a se perder.

Fontes primárias, nesse campo, são pouco valorizadas na história da educação brasileira, e só preservadas pelo cuidado de pesquisadores que as acumularam durante a vida, em inúmeros suportes. Excetuando-se algumas iniciativas pioneiras e imprescindíveis, a dispersão e a falta de sistematização são compensadas, no projeto, pela atuação de bolsistas que se dedicaram a desenvolver, pela busca, valores éticos e de compromisso com a memória de uma sociedade no campo da educação de jovens e adultos.

Escavam-se memórias e descobrem-se metodologias; desbravam-se outros percursos de formação e de acesso ao conhecimento; apropriam-se de atitudes e comportamentos de valorização de ações e experiências; compreendem como o presente produz memórias.

O conhecimento se converte em modos de abordar diferentes objetos de estudo; produz reflexões acadêmicas; ajuda a propor, até mesmo nos centros acadêmicos, atividades que acrescentam novas visões à formação pedagógica; ampliando perspectivas à área de estudo.

Bolsistas, integrados a este projeto e a projetos de pesquisa, somam-se às equipes em processos de formação continuada, complementares à trajetória dos cursos regulares, disputando visões de formação nos colegiados em que estão representados como estudantes.

A coordenação do Centro de Referência e Memória, nasce e conforma-se com sólida experiência de produção coletiva de conhecimento e de ações articuladas, acolhendo suas funções e oferecendo subsídios formativos a profissionais que realizam mediações junto a sujeitos jovens, adultos e idosos, dando continuidade a ações na área da educação e da cultura, e visando a garantir espaços democráticos de acesso a essas ações, para ampliar a formação humana e a condição cidadã de todos esses sujeitos.

O interesse para a investigação que o material da EJA e da EP suscitem e a disponibilização da memória de um tempo fértil são débitos de estudiosos com a cidadania. Fazer emergir esse tempo impulsiona a ideia de recuperação da memória, parcialmente organizada e demandante de

organização, para preservá-la e propor novas produções a futuros orientandos.

Com a associação a outro projeto em modalidade virtual, o Centro ganhou maior visibilidade, ao vincular a conservação/organização física de materiais à disponibilização virtual, por meio da produção de um banco de dados que sustenta um site (www.cremeja.org/) por nós desenvolvido. O site favorece acesso, busca e consequente tratamento teórico-metodológico por parte de pesquisadores e interessados e auxilia a democratização do acesso a essa memória com o uso da rede web, cuja virtualidade abrigada ilimitadamente amplia o embrião de pesquisadores que fazem cuidados de guarda, seleção e tratamento de acervos pessoais.

Justifica a proposta, a necessidade de avançar nessa organização, pelo lugar de referência do Brasil no diálogo com outros países, especialmente latino-americanos e africanos de língua portuguesa, cujas histórias se entrelaçam, e devem ser preservadas.

Os avanços dos últimos anos não foram suficientes para consolidar o campo político da EJA – constatados em programas produzidos, na diversidade de públicos considerados, nos modos como se constituíram em coletivos de especialistas. Dificuldades perduram, mantendo desafios.

A existência do CReMEJA possibilita, ainda, a estudantes de graduação e de pós-graduação, o desenvolvimento da curiosidade sobre outros tempos históricos, concepções, propostas, além do gosto pela preservação e cuidado no trato com documentos, materiais, formas de arquivamento, o que favorece descobertas mais rápidas do que se mantém como memória coletiva. Na inter-relação entre história e memória, cultiva-se a fértil proposição de oferecer a investigadores campos para (re)interpretação e formulação teórica de ações e práticas experienciadas em políticas públicas e pela sociedade civil.

METODOLOGIA

A metodologia de desenvolvimento de ações se assenta na sistemática busca e organização da memória, por meio de levantamento e catalogação de acervos e narrativas de depoentes, a partir de concepções de EP e de EJA, por serem históricas as concepções; com temporalidade e espacialidade; multidimensionais; organizando-se segundo ordens de fatores não duradouros, mas sensíveis a movimentos de sujeitos nas suas ações de fazer e desfazer, pensar e transformar o mundo.

A proposta tem sentido de permanência exigido por memória e constituição da história, pois organizar centros de memória implica mapear materiais existentes, localizando-os espacialmente, a despeito da presença física nem sempre agrupada em um mesmo espaço. A vantagem oferecida por portais digitais traz a possibilidade de acessar documentos indisponíveis, porque virtualmente têm garantida existência e guarda.

O projeto tem a finalidade de desenvolver, coletivamente, atividades de extensão e pesquisa, contribuindo na formação de sujeitos envolvidos nas áreas da EJA, da educação popular (EP) e dos movimentos sociais. Deve identificar, tratar e organizar material didático e documentação das experiências brasileiras, a ser reunido em acervo próprio, físico e virtual, em processo permanente de ampliação e consolidação, além de se encarregar da produção de novos materiais, documentos e registros da área, suas experiências e seus profissionais.

Além de manter e ampliar rede de parceiros interinstitucionais de referência para o RJ, para a Região Sudeste, e todo o país, avançando em investigações que compreendam a relação entre a educação que temos e a que se precisa construir para atender o direito à memória da EJA e da EP, como lições da história para pensar projetos de futuro.

Constituem objetivos gerais do Centro de Referência e Memória da EJA:

- a. Organizar, produzir, interpretar, conservar e disseminar a memória da EP e da EJA no país.
- b. Desenvolver atividade sistemática de pesquisa e experimentação nos campos da produção de memória, da formação continuada e da ação educativa e cultural voltada para jovens e adultos.
- c. Disseminar acervos e produções em redes virtuais e outros suportes, definindo novos temas de ação e de investigação.

São objetivos específicos:

- a. aprofundar o levantamento de acervo bibliográfico e documental da EP e EJA em fundos pessoais e de instituições/projetos de reconhecida relevância para o campo;
- b. resgatar, documentar, tratar e prevenir contra insetos que atacam o papel;
- c. mapear, para identificação e acesso em rede de informação, o registro físico e virtual da memória da EP e da EJA, classificando-o e categorizando-o;
- d. organizar base de dados segundo normativas viabilizando diálogos entre arquivos nacionais e internacionais;
- e. enriquecer o arquivo digital (localizado no site cremeja.org), oferecendo materiais e documentos digitalizados;
- f. ofertar materiais ricos em informações sobre EP e EJA, com destino ao público de interesse — professores, pesquisadores, graduandos e pós-graduandos;
- g. interpretar e disseminar a memória e reconstruir a história da EJA, com base em fontes primárias;
- h. pesquisar materiais que guardam a memória da EP/EJA dos anos 1970/1990;
- i. propor novos temas de estudo, pesquisa e extensão;
- j. oportunizar espaços de formação e participação em atividades complementares à formação acadêmica

Organização de acervos envolve higienização de documentos e preservação; inclui a origem dos fundos recolhidos; catalogação e tratamento de cada documento e classificação segundo a Nobrade; cuidados com climatização e imunidade a efeitos de insetos e do tempo; e manutenção do princípio de acesso público a pesquisadores e interessados.

Os produtos derivados da atividade são documentos e materiais higienizados, após tratamento, e disponibilizados para consulta — após descrição de documentos, para melhor diálogo com sites de busca; e a indexação que favorece o encontro de materiais preservados. O espaço virtual <http://cremeja.org/a7> democratiza o acesso a pesquisadores e interessados, favorece a incursão na memória — subsídio a investigações que interpretem a história.

Constituído o centro de referência, sua consolidação implica relação com ações extensionistas de formação continuada e oferta de cursos e atividades educativas e culturais para trabalhadores. Estabelecidas as relações e intercâmbios entre projetos de extensão, de pesquisa e de ensino, vai-se corporificando o entrelaçamento das funções universitárias, e ampliando-se o conhecimento que essas funções podem produzir.

As atividades a serem desenvolvidas em caráter permanente no CReMEJA, podem ser assim descritas:

- Levantamento e coleta permanente de materiais/acervos da EP e da EJA, e pesquisas: no estado do Rio de Janeiro e nos demais estados do país;
- Seleção, tratamento, classificação, catalogação dos materiais, estabelecendo prioridades segundo critérios relacionados à estado de conservação/acesso etc.;
- Digitalização gradativa e permanente do acervo e de documentação referente à EP e à EJA;
- Manutenção da organização de catálogo inicial do acervo existente no Núcleo e continuidade de organização, disponibilizando-a para a web (catalogação e digitalização);

- Coleta e levantamento de materiais e organização/elaboração de textos e publicação em mídia eletrônica;
- Descrição de documentos e de regras de indexação para acesso virtual em sistemas de busca;
- Tratamento e compreensão de processos e informações recolhidas por pesquisas para a elaboração de trabalhos acadêmicos;
- Transcrição/decupagem de entrevistas de campo áudio gravadas, sempre que necessário;
- Estudo de materiais produzidos por entrevistas e registros iniciais sobre falas, histórias e sujeitos;
- Tratamento de vídeos e roteirização para divulgação da pesquisa e produção de takes em áudio para postagem no banco de dados do site do CReMEJA.
- Realização de leituras embasadas no estudo do uso de plataformas web em projetos de investigação voltados ao direito-não direito à educação;
- Disseminação do projeto na graduação e em editais de pós-graduação, com vista ao encontro, por candidatos a pesquisador, de novos temas, problemas e objetos de estudo e investigação;
- Indexação do CReMEJA — criação de descritores e palavras chaves para documentos disponibilizados no site;
- Divulgação das atividades do Centro, em redes sociais, na página do Instagram criada pelas estudantes voluntárias (cremejauerj)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O CReMEJA constitui oportunidade para estudantes conhecerem, na Universidade, novos espaços onde podem atuar, aprender e crescer profissionalmente, além de se aprofundarem sobre como funciona o andamento de extensão e pesquisa e de suas ferramentas. O contato com professores do projeto tem aberto novos ares de conhecimentos que ajudam os estudantes a terem contatos mais próximos com seus professores para diversos fazeres do próprio curso e do projeto.

Trabalhos de campo oferecidos auxiliam estudantes a verem para além da sala de aula, a conhecerem novos locais onde poderão atuar; a conhecerem novas pessoas e culturas e aprenderem a trabalhar com relatórios, filmagens, gravações, entre outros. Todas essas oportunidades acrescentam aos estudantes conhecimentos científicos, que enriquecem a formação profissional e pessoal, quando também o estudante tem a chance de ser ouvido em seus interesses e perspectivas para a carreira e projetos de futuro.

A formação de graduandos, atravessada por projetos os mais diversos, incorpora-se intensamente aos currículos da graduação. Conhecimentos da história da educação de adultos e da memória contida nos acervos, em documentos tratados, classificados e digitalizados, constituem elementos fundamentais da identidade cultural da sociedade brasileira, apropriados por bolsistas. A imbricação entre projetos é, também, experiência inovadora e coletiva, que possibilita trocas, intercâmbios e aprendizados.

O trabalho de organização e disponibilização de acervos constitui espaço de diálogo e de estudos que favorece a criticidade dos bolsistas, permitindo acessar documentos, discutir e debater com outros bolsistas, com pós-graduandos com os quais interage em grupo de pesquisa e com a própria coordenação. O projeto é, portanto, espaço plural de aprendizado e de interações humanas e sociais, que complementa a formação acadêmica com leituras coletivas, discussões em grupo sobre pesquisas em desenvolvimento, mapeamentos conceituais etc.

Por ser projeto permanente, a ação principal se mantém, até que seja incorporado pela Universidade como Programa institucional, e não apenas um projeto. A guarda e preservação da memória da EP e da EJA concentram o esforço de uma equipe para não “desperdiçar experiências”, tratadas pelas múltiplas iniciativas realizadas em todo o país, visando tornar realidade a função de aprender ao longo da vida, que ressignifica o que se compreende como educação de jovens e adultos.

Essas iniciativas não somente visam inventariar ações de escolarização para pessoas interditadas do direito à educação na infância mas,

especialmente, ações da sociedade civil, em torno de temas como direitos humanos, direito à terra e à moradia, afirmação de feminismos e de identidades de gênero, combate ao racismo estrutural, defesa do meio ambiente, formação política e direitos de variadas ordens etc. — todas condições que envolvem aprendizados em ações pedagógicas e educativas de que pessoas e grupos humanos participam, em defesa do princípio constitucional da dignidade humana.

Patrimonializar materiais recolhidos é sempre amplo, diante de nossa capacidade de tratá-los adequadamente, atuando com bolsistas. Necessário se faz aperfeiçoar formas de descrição documental para postagem e publicização, além de considerar as demais questões do uso do sistema virtual, considerando-se problemas de acesso e conexão enfrentados por estudantes, assim como muitos de nós.

A grande variedade de materiais como documentos, programas e projetos possibilita que estudantes tenham acesso a informações muito ricas sobre a história da EP e da EJA, que podem ser utilizadas para enriquecer atividades da graduação e de formações futuras na pós-graduação, entre outros.

O fácil acesso a esses materiais no acervo virtual também pode ser bem aproveitado pela comunidade externa à Universidade que queira conhecer mais sobre a EP e a EJA, sejam estudantes ou docentes que atuam atendendo esse público.

Na formação de graduandos, bolsistas ou não, o projeto impacta quando estudantes se dão conta de possibilidades de estudos e atividades durante os cursos, aproximando-os de muitas histórias nem sempre abordadas durante o percurso de formação. A oportunidade de bolsistas e de estudantes conhecerem acervos e ações vivenciadas em outras épocas, locais e países; de comunicar fazeres em eventos contribui para a visibilidade do projeto e para a divulgação e desenvolvimento de bolsistas e demais que com eles atuam.

Agregam-se saberes ao desenvolvimento acadêmico, aprende-se a formular projetos, a organizar-se intelectualmente, despertando para

novos temas/problemas da sociedade brasileira. A valorização de acervos e de patrimônios imateriais expressam a consciência social da preservação e da relevância pelo que pessoas e instituições são capazes de realizar, mesmo sabendo-se que não contam, na maior parte das vezes, com apoios efetivos para conceber projetos e ações decorrentes.

O impacto da ação desenvolvida demonstra o compromisso da Universidade com a vida social e com seu povo, abrindo à sociedade o acesso à memória acumulada, face à luta e à disputa pelo direito à educação travados no país, durante muitos anos, e ainda não equacionado.

A atuação de bolsistas dedicados desenvolve, pela busca, valores éticos e de compromisso com a memória de uma sociedade no campo da educação de jovens e adultos. Documentos referenciados, com boa qualidade de digitalização e de fontes identificadas possibilitam aprendizados sobre a história da EJA e da EP, assim como ajudam processos de pesquisa em fontes de informação confiáveis para a elaboração de trabalhos acadêmicos e pessoais.

Para que isso ocorra, escavam-se memórias e descobrem-se metodologias, outros percursos de formação e de acesso ao conhecimento; apropriam-se atitudes e comportamentos de valorização de ações e experiências; compreende-se como o presente produz memórias. O conhecimento se converte em modos de abordar diferentes objetos de estudo; produz reflexões acadêmicas; ajuda a propor atividades que acrescentam novas visões à formação pedagógica; amplia perspectivas à área de estudo.

A grande variedade de materiais como documentos, programas e projetos possibilita que estudantes tenham acesso a informações muito ricas sobre a história da EP e da EJA, que podem ser utilizadas para enriquecer atividades da graduação e de formações futuras na pós-graduação, entre outros. O fácil acesso a esses materiais no acervo virtual também pode ser bem aproveitado pela comunidade externa à Universidade que queira conhecer mais sobre a EP e a EJA, sejam estudantes ou docentes que

atuam atendendo esse público. E se abre a possibilidade de apresentação dos resultados do projeto em eventos acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Centro parte de princípios de interinstitucionalidade e de estabelecimento de vínculos regionais e nacionais, no espírito da EJA e nas formas como vem se fazendo ao longo dos anos. O estágio atual das políticas públicas de EJA exige mobilização da sociedade e de suas instituições públicas, no apoio e reforço às múltiplas iniciativas que vêm sendo feitas no campo, e que não se podem perder.

Reafirmamos a imprescindibilidade do projeto em defesa da democratização da memória e do conhecimento, enlaçado com a pesquisa e o ensino. A memória atual de investigações nos campos da EP e da EJA tem sido apropriada no acervo, como prática cotidiana que ensina o valor da experiência e dos atos científicos e culturais realizados na Universidade brasileira, tão atacada nos últimos tempos.

A ação coletiva, a colaboração, que têm sido forte traço na organização, preparação e discussão de trabalhos para todos os eventos – internos e/ou externos – desde o início do funcionamento do CReMEJA, e que se pretende manter em sua continuidade, não dispensa a participação da bolsista de iniciação científica como coautora e protagonista.

A experiência a ser adquirida pelo(a) futuro(a) bolsista, em trabalhos decorrentes do projeto, e como protagonista de processo de formação demonstram a profundidade do projeto, fazendo da vivência cotidiana espaço de aprendizado e conhecimento, como ser humano e profissional em formação.

Como proposta pública, o Centro de Referência e Memória da EJA/RJ, abrigado na UERJ, é submetido à avaliação periódica, por meio de reuniões mensais e relatórios internos e institucionais, com permanente reavaliação e adequação das atividades, contribuindo para a correção de

ações em desenvolvimento, reorientação de abordagens e tratamentos, reconstituição e ampliação de perspectivas interpretativas da história.

O objetivo imediato de continuar o mapeamento de documentação sobre EP e EJA, histórica e recente, interpretá-la, organizá-la e catalogá-la, para ampliação de sua disponibilização como devolutiva à sociedade, alarga e completa o conhecimento disponível da história da educação brasileira.

O Centro tem oferecido oportunidade de aprofundamento na EJA e na EP a todos que o integram, assim como a demais interessados e pesquisadores, ampliando o conhecimento de um campo de estudos ainda muito pouco valorizado. O material oferecido mostra qualidades, lutas, contextos dessas ações educativas e da modalidade de ensino que a EJA constitui e pode ser utilizado em diferentes contextos, no âmbito do ensino, pesquisa e extensão que são próprios da atividade universitária.

Estabelecem-se, sempre que possível, relações e intercâmbios entre projetos de extensão, pesquisa e ensino, como funções universitárias indissociáveis, ampliando-se o conhecimento que essas funções podem produzir.

O interesse para a investigação que o material suscita e a disponibilização da memória de um tempo fértil são débitos de estudiosos com a cidadania. Fazer emergir esse tempo impulsiona a ideia de recuperação da memória, para preservá-la e propor novas produções a sociedade como um todo e aos futuros estudantes.

REFERÊNCIAS

PAIVA, J. Centro de Referência e Memória da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. Projeto. Rio de Janeiro, 2009. (mimeo).

SARAMAGO, J. O caderno. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.019

O CINEMA NACIONAL NA EJA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR PARA A REFLEXÃO SOCIOLÓGICA SOBRE O MUNDO DO TRABALHO

Viviane Maria da Silva Pimentel A. Rabello¹Darcilene C. Gomes²

RESUMO

Este artigo propõe a utilização do cinema nacional como recurso didático interdisciplinar para fomentar a reflexão crítica sobre temas sociológicos, com ênfase no mundo do trabalho, em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A proposta está alinhada à Lei 13.006/2014, que institui a exibição de filmes nacionais como componente curricular complementar, e fundamenta-se em referenciais teóricos como Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Wright Mills. Freire contribui com a perspectiva dialógica da educação; Bourdieu, com a análise do capital cultural e das desigualdades simbólicas; e Mills, com o conceito de imaginação sociológica, essencial para articular experiências individuais a contextos históricos e sociais. A metodologia incluiu a exibição de filmes como *Que Horas Ela Volta?* (2015) e *Estou Me Guardando para Quando o Carnaval Chegar* (2019), seguidos de CineDebates que relacionam as narrativas cinematográficas a questões como desigualdade social, precarização laboral e identidade cultural. O objetivo é estimular nos estudantes

1 Mestranda do Curso de Sociologia em Rede Nacional ProfSocio da FUNDAJ- PE, viviane.rabello@aluno.fundaj.gov.br, gestora escolar de Educação Infantil Creche-escola na Prefeitura da cidade do Recife-PE, especialização em Alfabetização e Letramento- UNINTER-PR, estudante de Letras/UFRPE e professora de Tecnologia na Educação Prefeitura da cidade do Recife-PE ;

2 Doutora em Desenvolvimento Econômico - Unicamp - SP, darcilene.gomes@fundaj.gov.br;

uma leitura crítica da realidade, ampliando sua consciência sociopolítica e fortalecendo sua formação cidadã. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi aplicada em uma escola pública de Recife, utilizando sequências didáticas para avaliar o impacto pedagógico do cinema. O artigo visa não apenas valorizar o cinema nacional como ferramenta educativa, mas também incluir a EJA no debate sobre políticas públicas que integrem arte, educação e transformação social, destacando seu papel na democratização do acesso à cultura e na construção de saberes significativos. A metodologia aplicada através da proposta de intervenção pedagógica proporcionou como resultado a escuta atenta dos participantes de forma ativa sobre cenas específicas destacadas pelos participantes que expuseram suas opiniões de reflexões críticas e políticas sobre a exploração nos filmes relacionadas ao mundo do trabalho.

Palavras-chave: Cinema nacional, EJA, Ensino de Sociologia, Trabalho.

INTRODUÇÃO

O ano era 1895, os irmãos Lumière, na França, elaboraram um invento (o cinematógrafo), que permitiria registrar objetos e pessoas em movimento, incrivelmente a partir de fotos sucessivas em projeção. Os irmãos Lumière não imaginavam que sua invenção revolucionaria o campo das artes, pois acreditavam que seria apenas mais uma invenção logo esquecida. Tal prognóstico foi ao longo do tempo refutado, pois através da invenção dos irmãos Lumière uma nova forma de registro histórico e ficcional foi agregada às experiências, emoções, tristezas e alegrias de homens e mulheres nos tempos modernos. O cinema se fez e faz presente e mesmo que em silêncio -como no início de sua exibição- foi integrado ao cotidiano da vida moderna, difundindo-se entre as grandes massas, com destaque para o público analfabeto, que através do cinema e suas imagens realizavam sua leitura imagética ao testar os limites do silêncio na tela ao comando de Charlie Chaplin em Tempos Modernos.

O cinema e sua magia não funciona apenas como entretenimento na vida das pessoas, pois seu valor não se resume a um objeto de consumo do viés capitalista. O cinema proporciona o que poderíamos nomear de momento de encontro com si próprio e muitos conflitos éticos, políticos e emocionais que estão em dilema na sociedade atual e necessita de reflexão e debate coletivo para avanços sociais. A sociedade consumidora da arte e cultura tem no cinema mundial o filme numa condição multifacetada, que vai além de uma ferramenta reflexiva. São caminhos a serem percorridos como reflexão crítica da sociedade, conscientização social e promoção da empatia para além do mundo de entretenimento que impacta as normas culturais e promove debate sobre questões relevantes.

O cinema ainda não é para todos, pois o acesso é restrito e muito caro, esses obstáculos ao acesso de forma antidemocrática configuram o alto nível de desigualdade aquisitiva e o acesso ao lazer, educação e bem-estar, por exemplo, uma vez que o cinema é arte, cultura e educação. Nesse sentido, a escola enquanto instrumento de transformação social, pouco

aplica uma didática em suas aulas ao utilizar filmes pedagogicamente, deixa de cumprir leis educacionais específicas que preveem a utilização de filmes nacionais para ampliação de debate e exploração da arte e cultura no currículo de maneira sistemática. Observa-se que esse obstáculo está presente desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e se estende até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, se faz uma didática ainda menos atrativa, o que não deveria ocorrer já que a EJA também faz parte da composição da Educação Básica, pois muitos dos estudantes que buscam tal modalidade e a buscam, porque teve interrompida em algum momento de sua vida, a oportunidade de concluir os seus estudos em busca da melhoria em sua qualificação no seu processo de ensino-aprendizagem. A EJA tem seu reconhecimento legal registrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu título III- Do Direito à Educação e do Dever de Educar, inciso VII que diz: “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”; Esse artigo lembra de que a EJA é uma garantia, mas apesar disso pouco se tem feito para manter as portas das salas de aula da EJA abertas e a garantia acima citada é quase inexistente no que se diz respeito a políticas públicas que visem à manutenção dessa modalidade de ensino.

Por isso, essa pesquisa foi pensada e aplicada através de uma Intervenção Pedagógica enquanto metodologia com a turma de EJA e cinema na escola no Ensino Médio que teve os seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL:

Desenvolver uma intervenção pedagógica no formato de sequência didática com a temática voltada ao mundo do trabalho para o ensino de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos, utilizando como estratégia as discussões sociológicas presentes no cinema nacional brasileiro.

OBJETIVO ESPECÍFICO:

1. Discutir as temáticas abordadas nos filmes à luz do campo sociológico com enfoques teóricos a partir do roteiro fílmico;
2. Promover estudos em sequências didáticas a partir da Análise do Conteúdo dos filmes exibidos no CineClube na escola e propor discussões a partir do CineDebate ;
3. Sensibilizar o olhar e a escuta para questões sociais históricas do Brasil que se entrelaçam com o cotidiano dos discentes pertencentes à Educação de Jovens e Adultos.

A exibição de filmes nacionais que retratem a realidade da sociedade estimula o pensamento crítico. O cinema é uma linguagem, logo uma forma de leitura que precisa ser exercitada. O letramento ensinado e defendido pela saudosa Magda Soares (2008) diferencia que ler palavras isoladas e decodificar o código alfabético não é leitura, não é letramento. Para ser letrado não necessita ser alfabetizado e o público da EJA tem experiência de vida alimentada pelo caminho do letramento. A leitura crítica da realidade através dos livros é rica, mas não menos importante a leitura de uma imagem que valha mil palavras fixadas na tela explica muito de História da humanidade, assim como explica também da História do Brasil.

Magda Soares (2008) em seu livro *Alfabetizar/Letrandos*, nos traz o conceito de letramento, segundo a autora o letramento se apresenta no cotidiano e no contexto social em que o sujeito está inserido, seria o que podemos dizer enquanto competência de leitura da sua realidade. É possível ser letrado sem ser alfabetizado? A resposta é sim. O processo de alfabetizar se refere às letras e seus combinados silábicos que formam as palavras, as frases, os textos. O processo de letramento é mais amplo e complexo, pois envolve leitura do contexto social, sobretudo no qual se vive. O cinema é uma expressão da linguagem que perpassa disciplinas,

assim alcança além o sujeito-aluno e propicia outras experiências de leitura como afirma Fresquet:

“A pedagogia o cinema é caracterizada pelo modo de aproximação ao objeto. Essa aproximação deverá priorizar sempre um modo criativo, dado que o cinema se trata de um objeto vivaz e indócil, segundo Bergala. Ele destaca a importância de evitar qualquer pedagogia que se estabeleça de maneira dogmática, aferrando-se rigidamente a um saber (muitas vezes incompleto e reducionista) dos elementos da linguagem do cinema”. (FRESQUET, p. 56, 2013).

Um adulto que vende sua força de trabalho em uma fábrica e que desenvolveu sua capacidade de discutir e reconhecer o processo de exploração ao qual está submetido e combate não só as ideias, mas questiona também os meios de produção e a divisão desigual do trabalho e dos lucros, ainda que não saiba ler ele é letrado. Pois demonstra que seu grau de compreensão da situação posta que é imoral, logo seu nível de letramento e experiências de mundo lhe dão condições e bagagem para entender seu lugar no mundo. Outro autor importante e seus conceitos é o saudoso Paulo Freire. Ele diz que a força da palavra transforma e os “diferentes saberes” são necessários para o caminho formativo do educando. Quando Paulo Freire alfabetizou um grupo de 300 adultos trabalhadores em Angicos no Rio Grande do Norte em 45 dias através do seu método focado na dialogicidade entre educador e educando, que ao usar de palavras geradoras e sua problematização com o mundo do trabalho nos ensinou a importância de ler o mundo antes da leitura das palavras, isso é alfabetizar letrando ao mesmo tempo.

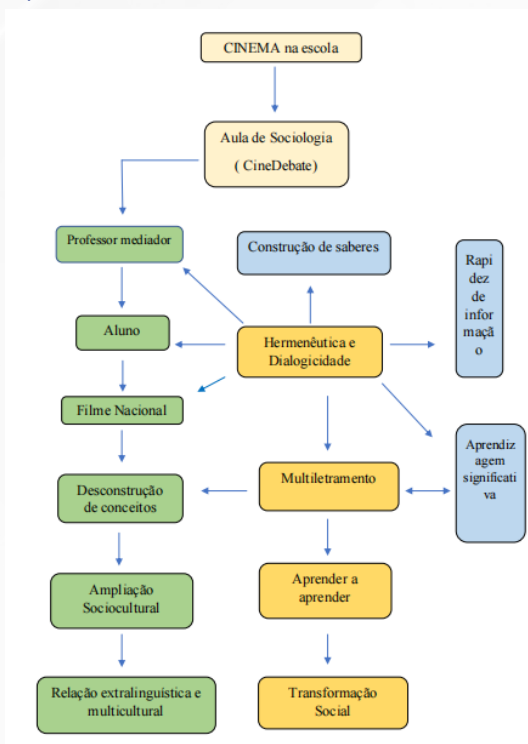
“A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico-reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro- é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo. Em linguagem direta: os homens humanizam-se, trabalhando juntos para fazer do mundo, sempre mais, a mediação de consciências que se coexistem em liberdade. Aos que constroem juntos o mundo humano, compete assumirem a responsabilidade de

dar-lhe direção. Dizer a sua palavra equivale a assumir conscientemente, como trabalhador, a função de sujeito de sua história, em colaboração com os demais trabalhadores- o povo". (FREIRE, P. 11, 1987).

A disciplina de Sociologia tem por finalidade auxiliar a compreensão dos fenômenos sociais e a partir de suas teorias e compreender conceitos estabelecidos na sociedade, que por consequente estão também presentes no mundo do trabalho. Tais questionamentos nascem a partir das reflexões, muitas vezes vivenciada na pele por àqueles que sofrem as discriminações e preconceitos pelo sistema e que através da exploração tem sua vida sacrificada. Para a EJA à Sociologia ocupa no currículo um lugar ainda de pouco debate e reconhecimento, pois sua contribuição a cada aula lecionada, assim como em outras disciplinas das Ciências Humanas como à Filosofia, à História e à Geografia os estudantes parecem distantes da compreensão do discurso nos livros didáticos e paradidáticos que complementam a aprendizagem.

Diante desse contexto em como a EJA em seu lugar na educação junto à Sociologia foi pensado um mapa conceitual que pudesse ilustrar a organização de pensamento ao passo do cinema e sua linguagem, a sociologia, os multiletramentos envolvidos em tal dinâmica e a construção de saberes significativos a partir da prática pedagógica desenvolvida a partir dos debates após a exibição dos filmes nacionais no clube de cinema na escola. O Cine Debate nas aulas após a exibição de filmes nacionais funciona enquanto estratégia e ferramenta importante no processo, pois com essa ação dispomos de dispositivos pedagógicos como o diálogo entre professor- aluno- professor, se estabelece assim uma relação horizontal, proximidade e validação das opiniões em jogo. O professor enquanto mediador a garantir a transição e desconstrução de conceitos para ampliação sociocultural do aluno na construção de saberes através dos multiletramentos, hermenêutica e dialogicidade.

Quadro 01 - Mapa conceitual do CineDebate no ambiente educacional.



FONTE: A autora, 2024.

Embora a ludicidade seja necessária em qualquer modalidade de ensino, na EJA é pouco utilizada e tal instrumento possibilita a elaboração de uma melhor compreensão a respeito dos conteúdos, isso porque passamos por momentos de equilíbrio e desequilíbrios das aprendizagens e informações como bem explica Jean Piaget em sua Teoria da Aprendizagem. Nesse processo uma nova informação se confronta com uma anteriormente já acomodada, ao causar um desequilíbrio à nova informação que passará a se acomodar através das experiências e o ciclo se repete quando uma nova informação é inserida e passamos por esse processo diversas vezes ao longo da vida no processo de ensino-aprendizagem.

Toda privação vivida por esses estudantes ao longo de seu processo formativo o distanciou da utilização de sua imaginação e capacidade criativa, algo extremamente importante para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo que se apresenta na oralidade e na escrita.



Concernente a isso trazer ao debate a teoria da imaginação sociológica de Charles Wright Mills enriqueceu a proposição que a partir do cinema nacional é possível construir um imaginário consciente a respeito dos estratos sociais e seus dilemas. Para Mills, a imaginação sociológica afeta a vida íntima, a vida privada, sua consciência direta e as esferas da vida social:

“A imaginação sociológica capacita seu possuidor compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. Dentro dessa agitação, busca-se a estrutura da sociedade moderna, e dentro dessa estrutura são formuladas as psicologias de diferentes homens e mulheres. Através disso, a ansiedade pessoal dos indivíduos é focalizada sobre fatos explícitos e questões públicas.” (MILLS, P.12, 1959).

A consciência de classe para o alcance de sua compreensão necessita de um alto grau de criticidade. Muitos indivíduos tem dificuldade de se reconhecer enquanto classe trabalhadora por acreditar que pertence a elite. Reconhecer-se enquanto cidadão comum que compõe a classe explorada e dominada é entrar em confronto com si mesmo, uma vez que não ser pobre para muitos é estar em ascensão para uma classe superior e elitizada.

O exercício de imaginação sociológica é complexo para vistas atuais, visto que a teoria criada por Wrigth Mills em 1959 é necessária e atual. Os indivíduos da sociedade moderna demonstram dificuldade em exercitar a alteridade, isso implica alto nível de compreensão de situações muitas vezes que não pertecem ao universo vivido por alguns grupos como para quem pertence às elites. A compreensão cronológica de fatos históricos ocorridos na sociedade há séculos atinge a vida de muitos como a escravidão de pessoas negras no passado e consequente o racismo no mundo atual. O que Mills nos apresenta enquanto teoria que deve ser aplicada em sala de aula, sobretudo nas aulas de Sociologia, é que a possibilidade

de compreender fatos e contextos através do exercício da imaginação sociológica se amplia a visão de compreensão além das observações e experiências individuais como compreender temas públicos e coletivos de maior alcance, ou seja, observar a partir de uma preocupação social. Mills acreditava que:

“A imaginação sociológica se está tornando, creio, o principal denominador da nossa vida cultural, e sua característica marcante. Essa qualidade da mente se encontra nas Ciências Sociais e Psicológicas, mas vai muito além desses estudos, tal como conhecemos. Sua aquisição pelos indivíduos e pela comunidade cultural em geral é lenta e por vezes hesitante; muitos cientistas sociais não tem consciência dela. Não parecem saber que o uso dessa imaginação é central ao melhor trabalho que possam realizar, que deixando de desenvolvê-la e usá-la estão deixando de atender às expectativas culturais que se fazem deles o que as tradições clássicas de suas várias disciplinas colocam à sua disposição”. (MILLS, P. 21, 1959).

Mills faz o convite a uma reflexão aproximada da realidade para superação do entendimento a respeito da própria história do sujeito. Ao compreender Bell Hools, ela se contrapõe ao que o cinema se propunha a fazer enquanto reprodutora figurativa das realidades:

“O cinema traduz magia. Modifica as coisas. Pega a realidade e a transforma em algo diferente bem diante dos nossos olhos. Em geral quando critico algum filme do qual muitas pessoas gostam, elas me dizem: “Ele é apenas uma amostra de como as coisas são. É a realidade .” E ninguém quer ouvir quando digo que mostrar a realidade ao público é tudo o que um filme não faz”. (Hools, p. 17, 2023).

Bell Hools vai traduzir de forma subversiva o papel do cinema na sua intenção pedagógica, pois ela usava muito dessa ferramenta para explicar teorias como o feminismo, racismo e sexo em suas aulas. Hooks defende que o cinema a depender de quem o produz não coloca os óculos sociológicos de perto para retratar as realidades de fato. Embora, o pouco que temos hoje já tenha avançado bastante (sobre o cinema brasileiro) nas causas sociais muito tem por se fazer ainda. Ela afirma que a magia do cinema se mostra quando:

“Gostemos ou não, o cinema tem um papel pedagógico na vida de muitas pessoas. Mesmo que um cineasta não tenha a

intenção de ensinar algo ao público, não significa que não haja ali uma lição a ser aprendida”. (Hoolks, p. 19, 2023).

Em suas críticas ao cinema Hoolks resalta que ainda que o cinema não retrate fielmente a vida real seria sim importante para compreender complexidades da sociedade contemporânea. A abordagem dessa linguagem visual transpassa o texto escrito, pois o cinema é texto vivo e o diálogo das histórias narradas e interpretadas dão vida ao imaginário. Em seu livro Cinema Vivido ela afirma que:

“Além de oferecerem uma narrativa para discursos específicos sobre raça, sexo, e classe, filmes também podem ser um canal de experiência compartilhada, um ponto de partida comum a partir do qual públicos diversos podem dialogar sobre assuntos polêmicos. Ao tentar ensinar teorias feministas complexas a estudantes hostis aos textos, várias vezes tive de começar a discussão falando de determinado filme. De repente os alunos se envolviam em debates acalorados, empregando os mesmos conceitos que antes haviam afirmado não compreender.” (Hoolks, p. 19, 2023).

O debate após o filme é um exercício de alteridade, ouvir o igual e se posicionar forma e reforma opiniões. A dialogicidade nesse exercício conflitoso faz e desfaz o ser. Na medida em que diferentes opiniões se expõem é possível refletir e na hermenêutica se sofisticar a leitura através da cena. As leituras realizadas a partir da tela são formadoras não só de opinião e consciência, mas também molda o imaginário e influência atitudes, estilo, decisões inclusive políticas, a respeito Hoolks coloca que:

“Foi esse uso do cinema como ferramenta pedagógica que me levou, como crítica cultural e teórica feminista, a escrever sobre filmes. Eu estava interessada principalmente na forma como eles criam discursos públicos populares sobre raça, sexo e classe, e queria falar sobre o que esses discursos estavam dizendo e para quem. Em especial, minha intenção era questionar certos filmes vendidos e aclamados pela crítica como textos progressistas, para ver se as mensagens contidas nesses trabalhos realmente encorajavam e promoviam uma narrativa contra-hegemônica em desafios às estruturas convencionais de dominação que alicerçam e mantêm o patriarcado supremacista branco capitalista.” (Hoolks, p. 19, 2023).

Ao mesmo tempo em que cada vez mais a imagem se faz presente no dia-a-dia dos jovens e adultos da atualidade, o visual torna-se cada vez mais documental e instrumental na leitura sociológica dos fatos e fenômenos sociais. A imaginação sociológica passa a ser uma bússola na ligação entre narrativas fílmicas, os saberes na disciplina de Sociologia, o cinema (entre os outros meios de expressões culturais), que apresentem ser o mais próximo possível do dia-a-dia dos educandos devido o fato de sua linguagem funcionar como uma reprodução fotográfica da realidade. No contexto desse processo cabe ao professor não impor interpretações, mas fomentar os diálogos, uma vez que as imagens trabalham cognitivamente a intensidade do olhar e a qualidade da imaginação em um processo como resultado de conhecimento, consciência do ver e saber.

Existe a importância de uma nova estrutura educacional, que substitua o pensamento disjuntivo, o redutor, o que isola e separa pelo pensamento complexo, contextual, para que una, ligue e enfrente a incerteza. Ele completará a integração das partes em um todo e da integração do todo no interior das partes. Esse modelo de pensamento em reformar o modo de pensar é capaz de construir cidadãos com capacidade para enfrentar os problemas de seu tempo e se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos, a fim de favorecer o senso de responsabilidade e cidadania. Para ocorrência dessa mudança ainda há longo caminho, já que as disciplinas são justificáveis as possíveis ligações de solidariedade entre elas, concedidas enquanto estiverem abertas às realidades globais. O que não nos permite concordar com Morin que nos diz:

[...] demolir o que as disciplinas criaram, não se pode romper todo o fechamento: há o problema da disciplina o problema da ciência, bem como o problema da vida; é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada. (MORRIN, 2003, p. 115).

A partir desses pressupostos teóricos, este trabalho buscou através dos filmes nacionais brasileiros sensibilizar os estudantes de uma turma de jovens e adultos no ensino médio na disciplina de sociologia a fim

de buscar a compreensão com auxílio da interdisciplinaridade que há na esfera escolar. O áudio visual foi utilizado como pano de fundo para que os estudantes se desdobrassem e se interessassem sobre a temática do mundo do trabalho. Ao apostar no despertar a partir do interesse dos jovens e adultos pelos filmes exibidos acreditando atraí-los pelas histórias narradas e imagens para o universo da sociologia, a pesquisadora lançou mão do uso desses recursos para problematizar assuntos/conteúdos relevantes a essa disciplina e ao ambiente escolar. A priori, os estudantes não se sentiram à vontade em dialogar e expor seus pensamentos a partir do cine debate e seus temas geradores, mas ao longo do processo isso foi se modificando.

Para Edgar Morin (2000), nos explica que parcelar e compartimentar saberes impede a compreensão da complexidade na totalidade. Tal prática pedagógica que coloca as disciplinas trabalhadas através de saberes divididos, compartimentados, não coaduna com a realidade que é urgente e global, pois as relações entre o todo e as partes impedem as contextualizações dos saberes, que deveriam resgatar a unidade da natureza essencialmente humana. Os conceitos científicos e os saberes gerados pelas vivências/experiências nos reportam a Edgar Morin. Para desenvolver a inteligência e sabedoria se faz necessário conhecer e isso implica trabalhar com informações classificando e analisando para contextualizar de maneira útil e pertinente, ou seja, produzir formas novas de progresso e desenvolvimento. Sabedoria e consciência requerem reflexão, algo que implica na capacidade produtiva de novas formas de existir, de humanizar e de pensar em complexidade.

“Para a educação do futuro, é necessário promover grande remembramento dos conhecimentos oriundos das ciências naturais, a fim de situar a condição humana no mundo, dos conhecimentos derivados das ciências humanas para colocar em evidência a multidimensionalidade e a complexidade humanas, bem como integrar (na educação do futuro) a contribuição inestimável das humanidades, não somente a filosofia e a história, mas também a literatura, a poesia, as artes”... (MORIN, 2003, p. 48).

A arte é um ponto de partida que deveria estar presente independente da matéria ou disciplina escolar, pois a criatividade deverá ser a primeira elaboração mental para resolução de qualquer desafio. A natureza humana se baseia em sua criatividade de criar para resolver problemas, solucionar desafios cotidianos e globais individualmente, sobretudo, coletivamente. Para ampliar o conceito a partir de Morin sobre a interdisciplinaridade convergente ao uso de imagem como estratégia de gestão do conhecimento interdisciplinar Erenildo João Carlos (2010) em *Por Uma Pedagogia Crítica da Visualidade*, (p. 30):

“Nesse cenário da mediação cultural proporcionada pela mídia, a imagem aparece com o ímpeto de sua singularidade, submetendo a população local e global a um regime de verdade enquadrado na visão e na particularidade da coisa vista. Nessa ordem epistêmica cultural, ela não somente confere visibilidade aos produtos e as concepções de mundos dominantes, a fim de que devam ser consumidos e experimentados no solo do cotidiano, mas também atribui visualidade ao que se quer circular, sugerindo e imprimindo um modo reticular espetacular de conhecer as coisas, o mundo, as pessoas, os lugares, os acontecimentos, enfim, a vida. A mídia assume, portanto o ver como saber, instalando e consolidando uma espécie de epistemologia: a da visualidade”.

Carlos (2010) provoca a refletir sobre o poder exercido pela mídia através da visualidade. Isso inclui o cinema como forte instrumento articulador, pois imagem-conhecimento apresenta interface, sabemos que a imagem é um signo, assim como a palavra, e esse signo pode performar ou não o mundo real.

“Não é à toa que vários estudiosos² sobre o assunto têm empregado expressões como “cultura midiática”, “sociedade do conhecimento”, “comunicação de massa” e, com elas, indicando suas preocupações em investigar e discutir sobre as múltiplas formas da linguagem empregadas e postas em circulação, seus impactos sobre a constituição da subjetividade da população local e global, sua forma de funcionamento, enfim, seu modo de existência singular”. CARLOS (2010), p. 28.

O visual está presente no cotidiano, pois a construção da imagem é algo muito significativo através dos símbolos. A construção da imagem pode ser positiva ou negativa, isso irá ficar a cargo da intenção, assim como nenhuma palavra é neutra tampouco será uma imagem propagada pelos meios midiáticos através de quaisquer ferramenta com muito ou pouco poder de influência. Para Carlos (2010), o jogo das visualidades está impetrado justamente no movimento de poder somado ao discurso do vínculo visual, e no cinema não funciona diferente, em análise ele afirma:

“Outro traço dessa epistemologia diz respeito ao poder que a imagem tem de ser confundida com o que é representado. É o que Baudrillard chama de simulacro, processo pelo qual o par significante –significado substitui o referente, ou seja, assume o seu lugar. Aqui, a imagem parece como se fosse o real, tem um efeito de realidade. “(...) A imagem tem a particularidade de poder produzir o que os críticos literários chamam de efeito do real, ela pode fazer ver e fazer crer no que faz ver”, diz Bourdieu (p.28). Quando a representação (significante-significado) é identificada com a referência (ser, ente, coisa concreta representada), acontece a desreferencialização do real, isto é, a imagem gera o efeito de realidade”. (CARLOS, 2010, p. 31).

“Ela pode fazer ver e fazer crer no que faz ver”, como afirmou Bourdieu sobre a imagem, o ato de fazer ver através da tela no que diz respeito ao cinema é ver a realidade enquadrada e se identificar com essa realidade através do filme exibido. Apesar de o cinema brincar com a magia e a fantasia, ele traz também realidades através de seus discursos- filmicos. A construção de “fazer crer no que se vê” é muito forte no sentido de que a história narrada ficcional ou baseada em fatos reais dar base para construção do imaginário, sobretudo coletivo como já citado por Morin. Por isso realizar uma curadoria dos filmes relacionados ao tema pretendido e alinhar claramente aos seus objetivos de aula é crucial para adquirir êxito na construção desses conhecimentos propostos pelo currículo ou entre tantos outros saberes.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma escola de referência em Ensino Médio (EREM) no bairro do Bongüi, zona Oeste da Cidade do Recife. As aulas da turma participante ocorreram no horário noturno, pois se tratava de uma turma de 2º ano do Ensino Médio em EJA. A faixa etária dos participantes foi de 18 a 55 anos num universo de 24 alunos. Desse grupo de alunos 9 (nove) eram do sexo masculino e 15 (quinze) do sexo feminino (um questionário exploratório foi aplicado mas não será apresentado nesse artigo).

No planejamento de ações das atividades propostas cumprimos o total de 6 encontros nos meses de outubro, novembro e dezembro do ano de 2024. Desses encontros 1 (um) deles para apresentação da proposta de pesquisa a gestão escolar, coordenação pedagógica, e aos professores de Sociologia interessados em contribuir com a pesquisa ao participar com sua turma. Os outros 5 (cinco) encontros para a exibição dos filmes e Cine Debate. As aulas tinham duração de 2 (duas) aulas de 50 (cinquenta) minutos que proporcionaram tempo suficiente para a exibição dos filmes *Que horas ela volta* (gênero filme drama) e *Estou me guardando para quando o carnaval chegar* (gênero filme documentário) sem interrupções ou cortes, ambos exibidos em sala de auditório/teatro devidamente equipada para acomodação dos estudantes.

Para esse artigo iremos nos deter realizando um recorte da pesquisa a apresentar o resultado do 1º cinedebate, pois foi bastante rica a experiência uma vez que os alunos tem pouca vivência com o cinema nacional brasileiro. O primeiro filme exibido foi o filme *Que horas ela volta*, de Anna Muylaert (2015), que mostra um Brasil e suas mudanças sociais e culturais nos últimos anos. A empregada Val é produto de uma sociedade patriarcal, dominado por relações injustas de trabalho, que irá abordar as exacerbadas diferenças entre as classes sociais no filme. Após a exibição do filme para a turma na aula seguinte foi questionado aos alunos perguntas geradoras para estimular o debate a partir de recorde de cenas do filme. A cena apontada pela turma como a mais provocativa foi à cena

da piscina onde Jéssica (filha de Val) questiona a mãe o fato de trabalhar tantos anos na casa e jamais ter entrado na piscina. Jéssica é uma jovem que não conviveu com a mãe e sai de Pernambuco para ir até São Paulo prestar o vestibular da Universidade de São Paulo (USP) para o curso de Arquitetura, seu sonho, que ela realiza ao final do filme.



Fonte: usj.org.br

Durante o CineDebate falas importantes a respeito dessa cena são tocadas carregadas de análise com o olhar crítico da vivência nas falas dos educandos. Iniciamos o momento realizando a memória da aula passada com a exibição do filme *Que horas ela volta*, como um memorando, a partir do resumo do filme abrimos a roda de debate convidando os estudantes a se colocar e dar voz a quem teria realizado suas anotações. Para não identificar os estudantes e suas falas nomearemos por letra A de aluno seguida de numeral, exemplo: A1, A2, A3 e assim por diante.

Iniciei questionando o conteúdo do filme a respeito do que a turma havia achado, alguns colocaram que ficaram muito felizes com o final. Val seria um exemplo de libertação, já que passou boa parte da vida longe da filha (Jéssica), uma vez que para sobreviver dedicou muito tempo ao seu ofício longe da família e sua terra natal (Pernambuco). A trama começa lenta e vai avançando na figura de Val (empregada) que ganha notorie-



dade e sua personagem vai crescendo e mudando, essas mudanças foram percebidas pelos alunos. Na discussão eles colocaram algumas falas:

A1 coloca que: “Eu achei que teve um pouquinho de injustiça, sabe? Assim... Eu achei não que foi injusto, mas é porque a educação no Brasil é complicada, né?”

Então... O fato dela ter se esforçado e ele não e no final do filme ele ter ido para o internato, né? Tipo assim, se ela não tivesse passado ela não teria as condições de ir, né? Então... As pessoas que não são ricas elas acabam endeusando as que são ricas, né? No caso a funcionária, né? A empregada doméstica? A senhora? Ela colocou os patrões no nível de... Assim eu acho que ela se sentiu até como se fosse parte da família, né? Deles e tudo mais... Mas, meio que não era, né!? Meio que não era não! Não era, né!?”

A2 “O filme fala de uma empregada doméstica. mora num lugar reservado (quarto dos fundos), e o interessante é que a patroa tem condições enquanto a empregada é pobre mostrando a desigualdade social. A filha que vai prestar o vestibular ela é inteligente, enquanto que o filho da patroa usa drogas. E vemos que a filha se dar bem e o filho não”.

Fala de aluno autista, o aluno fez sua anotação em seu caderno e leu para turma.

A3 “A melhor cena é a cena que ela entra dentro da piscina e liga para a filha dela. Essa é a cena que mais toca no meu coração”!

Nesse encontro primeiramente conversamos a respeito da importância temática do filme. Lemos a sinopse do filme e um momento de escuta sobre a importância do trabalho das domésticas e cuidadoras das famílias brasileiras. Muitas alunas presentes já desenvolveram ou estão na condição de diaristas e cuidadora na figura da doméstica que é promovida a membro familiar através da fala “faz parte da família”. Essa fala colocada inclusive pelos alunos/as caracteriza um fato histórico do processo de escravidão no Brasil que colocou as negras escravas na Casa Grande de frente a esse processo do cuidar. Elas lavavam, cozinhavam, amamentavam os filhos de seus senhores. Esse fato histórico perdura na estrutura da



família brasileira, isso foi identificado pelos educandos e nomeado como escravidão moderna.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Sobre a complexidade que “veste” o mundo atual encontramos na forma interdisciplinar de ensinar um novo saber, um novo olhar muito necessário para combater o viés epistemológico único que assombra os dias e noites com o avanço da intolerância sobre os diálogos em todo o mundo. As disciplinas que se unem e se somam em discursos, posturas, campos de pesquisa e atuação sistêmica na compreensão do campo de cooperação dos saberes para construção do conhecimento nos faz avançar em qualidade e humanidade. A ação do pensar coletivamente em soluções para os problemas sociais que atingem a todos da classe trabalhadora na sociedade é necessária enquanto exercício escolar antes de partir para vida prática e para os adultos já é refletir sobre sua realidade.

Na sala de aula cada vez mais se faz necessário dinamizar as ferramentas de uso para pesquisa e leitura ao relacionar o link da atualidade aos acontecimentos do passado já registrado em diversas fontes como o cinema, por exemplo. O desafio dos professores é hercúleo para atrair a atenção desses jovens em sala de aula. O debate é atual e antigo a respeito da mobilização necessária para que o corpo docente precise desenvolver, enquanto estratégia e metodologia de ensino, a aproximação da realidade dos estudantes integrando cada vez mais recursos audiovisuais a



fim de atrair os olhares atentos ao que se vê e ouve. No entanto, mesmo com a frequência da atualização desses recursos em sala poucos são os registros de sua prática pedagógica com intencionalidade de forma clara e objetiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas falas coletadas pelos estudantes é possível analisar que muitos deles se identificam com o filme e discordaram do tratamento dado pela família a doméstica Val. O fato de Val “dormir em um quartinho” a parte na condição de dependência de empregada mostra uma sociedade com pensamentos escravista ainda presente nos dias atuais, que tem em seu imaginário que a empregada é parte de seus bens e uso enquanto objeto de posse e por isso deve estar à disposição. Na fala de uma das alunas ela destaca o fato do preparo no café da manhã para a família, coloca como uma espécie de senazala moderna, pois dorme no trabalho e isso seria uma extensão da casa grande. O que não deveria existir, pois Val deveria ter sua liberdade e sua casa para ir e vir.

A exibição do filme e a vivência foram muito válidas, muitos alunos se emocionaram com as cenas e os estudantes vibraram com as conquistas de mãe e filha no avanço da narrativa. A virada conceitual de Val no tocante ao seu lugar no mundo e se perceber como não membro da família foi a força motriz para uma mudança de vida ao deixar a casa e ir em busca da sua própria moradia, sair da casa dos patrões para enfim conviver com sua filha e lutar pela sua independência na atividade laboral, isso é positivo no discurso narrativo para empoderar muitas “Vals” que se encontravam na sala de aula.

Chagamos a discutir sobre o cinema nacional brasileiro e a necessidade de mais momentos como o vivenciado para ampliar discussões de conteúdos de relevância social. A questão da jornada de trabalho escala 6X1, regulamentação dos motos UBERes e outros Apps de entrega em motocicletas e bicicletas, por exemplo. Percebe-se que a experiência com

o cinema na escola provoca reflexão crítica. Provocar a discussão através do debate, promove alteridade e escuta atenta para diferenciar fato de opinião. Para além do processo argumentativo desenvolver anotações durante a vivência estimula o processo de elaboração dos argumentos que serão colocados e aprimorados para desenvolver a habilidade da oralidade em público, pois na EJA o processo de oralização é bastante presente e forte e requer do professor escuta atenta para valorização dos conhecimentos prévios do seu estudante.

Nos filmes nacionais que trazem essas discussões impactantes e (re) significativas de maneira crítica e reflexiva sobre a execução das atividades, exploração, direitos, deveres e remuneração justa mas também coopera para a construção de uma nova consciência no imaginário coletivo. A classe trabalhadora e seus filhos a cada gota de suor necessitam desse esclarecimento e se não na escola como suporte inicial onde mais poderá ser o debate? No mundo dos adultos muitos são autônomos e vendem sua força de trabalho através de prestação de serviço no segundo setor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, a aplicação da proposta de intervenção mostrou resultados positivos concernente a modalidade de ensino abordada (EJA). As fundamentações teóricas pesquisadas como Bourdieu (2010), Morin (2014), Freire (1987), Hoolks (2023), Fresquet (2013) e Mills (1959), deram embasamento para aplicabilidade da intervenção e o objetivo geral foi alcançado com sucesso. A abordagem com audiovisuais com vistas científicas são necessárias para ampliação e fomento de mais pesquisas nas humanidades, sobretudo, da Sociologia.

A discussão sobre temas geradores de interesse dos estudantes e quebra de tabus através da abordagem de Intervenção Pedagógica é muito rica, pois é uma metodologia não apenas de cunho científico, mas também de método de ensino inovador, uma vez que de forma horizontal

coloca a relação estudante- professor e aproxima o olhar docente sobre sua prática confrontando com teoria e prática pedagógica, isso é de suma importância para avanços significativos na educação brasileira. O acúmulo de conteúdos é pouco para a EJA, esse público precisa visualizar sua história no cotidiano escolar, eles anseiam por mudança de vida e por isso retomam os estudos, a escola se torna um lugar de esperança. Como coloca Freire o verbo esperar para EJA é real, ir a escola é uma esperança em dias melhores e não acreditar nisso é desistir de si.

O filme brasileiro trabalhado trouxe esperança para a turma participante. Promoveu e estimulou o olhar crítico sobre um Brasil ainda em processo de libertação e os estudantes compreendem isso, compreendem também seu lugar no mundo e estrato social real. Essa lucidez árdua porem necessária estar ávida por dias melhores, dias livres da sombra do retrocesso e perdas de garantias sociais atacadas nos últimos anos.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre: **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São paulo: Paz e Terra, 1974.

FRESQUET, A. MIGLIORIN, C. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006/14. Cinema e Educação: A lei 13.006 – reflexões, perspectivas e propostas**. Universo Produção, Belo Horizonte, 2015
DOI:10.48075/ri.v10i1.4143. Disponível em: <https://erevista.unioeste.br/index.php/ideaca/o/article/view/4143>. Acesso em: 8 jan. 2023.

MILLS, Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1959.

MORIN, Edgar. **O cinema e o homem imainário; ensaio de antropologia**. Lisboa, Portugal: Relógio D'água/Grande Plano, 1997.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.020

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EJA NO PROFAP/UNEAL: UM TERRITÓRIO EDUCATIVO

Ricardo Santos de Almeida¹

RESUMO

Este estudo objetiva-se por problematizar as ações didático-pedagógicas desenvolvidas ao longo das formações de professores de Geografia da Educação de Jovens e Adultos. Essas ações foram realizadas pelo Programa de Formação Continuada e Aperfeiçoamento (PROFAP), Núcleo Educação de Jovens e Adultos (NUPEEJAIC) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), no ano de 2024. Buscou-se também compreender a escalaridade dos fenômenos histórico-geográficos, das culturas, expressões da fé que corroboram para práticas didático-pedagógicas exitosas utilizando-se a categoria geográfica Território sob a perspectiva do poder do povo, promovendo o autoconhecimento e valorização de Girau do Ponciano/AL em sua articulação com o mundo. Para tal, valorizam-se as articulações e experiências a partir de temas transversais como Educação Ambiental, Pluralidade Cultural, Cidadania e Envelhecimento consubstanciados a partir de referenciais como Almeida (2019; 2023), Arruda e Boff (2000), Arroyo (2001), Carvalho et al (2005), Freire (2004; 2005; 2006), Frigotto (2002), Ireland (2004), Santos (1992), UNEAL (2024), UNESCO (2020). Metodologicamente, as formações operacionalizaram-se através da problematização, da pedagogia de proje-

1 Doutor pelo Curso de Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; Doutor pelo Curso de Educación, da Universidad Interamericana reconhecido pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, ricardosantosal@gmail.com.

tos, da interdisciplinaridade, da contextualização e trabalho em grupo. Estas abordagens foram fundamentadas na perspectiva político-pedagógica da teoria freireana, utilizando a estratégia de temas geradores. Sendo assim, as formações ao adotarem uma metodologia interdisciplinar a partir de três eixos: Geografia, História e Ensino Religioso. A diversidade religiosa e cultural é um aspecto fundamental, pois ao utilizarmos diversos gêneros textuais para desencadear reflexões críticas sobre identidade, cultura e interculturalidade reafirma-se o pertencimento aos territórios educativos. As práticas didático-pedagógicas incentivadas ao longo das formações resgatam memórias e valorizam as vivências, sentimentos e percepções dos estudantes sobre seu lugar de moradia por meio da oralidade.

Palavras-chave: Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Geográfica.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no Brasil representa uma modalidade de ensino fundamental para a efetivação do direito social à educação, conforme assegurado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Este público é composto por sujeitos que, muitas vezes, foram historicamente excluídos da escola durante a chamada “idade certa” (Almeida, 2023, p. 26), devido a adversidades como a necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho para garantir a sobrevivência. Neste sentido, é importante considerar a EJAI “uma modalidade que construiu sua própria especificidade como educação, com um olhar sobre os educandos” (Arroyo, 2001, p. 13).

O perfil socioeconômico dos estudantes da EJAI é bastante diversificado, englobando trabalhadores com baixa qualificação no setor industrial, comercial, de serviços, e no mercado informal na zona urbana, além de pequenos produtores ou empregados de empresas agrícolas na zona rural. Neste contexto, “a educação é um dos aspectos centrais para a conquista de uma vida digna da pessoa, conforme consta no Estatuto do Idoso N° 10.741/2003 sancionado em 1° de outubro de 2003” (Costa; Borba, 2021, p. 107).

É consubstanciado também pelo Estatuto do Idoso n. 10.741/2003 que “trata das diretrizes quanto ao direito à saúde, habitação, transporte e a proteção das pessoas com idade superior a 60 anos” (Costa; Borba, 2021, p. 107) que esses sujeitos, que se encontram na faixa etária dos 15 aos 75 anos, buscam na escola oportunidades de conseguir um emprego melhor, mas também o desejo mais amplo de “entender melhor as coisas” (Brasil, 1997, p. 42), “se expressar melhor” (Brasil, 1997, p. 42) e de “não depender dos outros” (Brasil, 1997, p. 42).

Na “formação de professores de Geografia têm-se o espaço como objeto de análise” (Almeida, 2023, p. 19) e este se torna um elemento crucial de análise, pois:

Constitui uma realidade objetiva, um produto social em permanente processo de transformação. [...] impõe sua própria realidade; por isso a sociedade não pode operar fora dele. [...], para estudar o espaço, [...] aprender sua relação com a sociedade, pois é esta que dita a compreensão dos efeitos dos processos (tempo e mudança) e especifica as noções de forma, função e estrutura, elementos fundamentais para a nossa compreensão da produção de espaço (Santos, 1992, p. 49).

A formação continuada para professores que atuam na EJAI deve contemplar os desafios e a diversidade desse público que “apresentam inúmeras características, que os diferenciam das crianças, tais como: ultrapassaram a idade de escolarização formal estabelecida pelas diversas legislações educacionais” (Moura, 2025, p. 3). Logo, se faz necessária a participação do profissional docente no movimento de conscientização sobre suas práticas e como estas para a EJAI contribui de modo significativo para a transformação social daqueles que encontravam-se à margem dos processos educacionais, pois a “mudança só se efetivará à medida que o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, visto que ‘pensar a prática’ é o ponto de partida para alterá-la” (Carvalho, 2005, p. 20).

O professor, como “mediador de conhecimentos” (Almeida, 2023, p. 31), precisa estimular o protagonismo estudantil na resolução de problemas e na (re)construção de saberes, observando a diversidade dos estudantes lhes demandando novas ordens “cognitivas, sociais e afetivas; necessidades de buscar os instrumentos que facilitem a inserção no mundo letrado e melhore a intervenção nesse mundo; desejo de melhor se comunicar, trocar e interagir com os outros” (Moura, 2025, p. 6). A Geografia, como componente curricular, contribui para que saberes didático-pedagógicos do cotidiano estejam explicitados, articulando o direito ao meio ambiente equilibrado e a compreensão crítica da realidade (Freire, 2005).

O Programa de Formação Continuada e Aperfeiçoamento (PROFAP) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) insere-se como um esforço institucional para responder a essa demanda. O módulo Meu território traz a História e a Geografia valorizando as diversidades foca específica-

mente na formação de cursistas-docentes da EJA em Girau do Ponciano/AL em 2024 na contramão da mercantilização da educação no seu plano institucional e no seu plano pedagógico (Frigotto, 2002), pois trata-se de parceria entre Estado e municípios.

O objetivo deste artigo é analisar como a proposta de formação do PROFAP/UNEAL para professores de Geografia da EJA se configura enquanto um território educativo, destacando a relevância do foco no território, na diversidade, e na utilização da metodologia freireana para a reflexão crítica da prática docente, pois “aprender a ler e a escrever pode ajudar uma pessoa a ser livre. No entanto, também acredito – e isso acontece com frequência – que há a necessidade de uma pessoa alfabetizada se libertar da hegemonia e da tirania das palavras” (Ireland, 2004, p. 166).

METODOLOGIA

Este estudo consubstanciado a partir da abordagem qualitativa analisa o Programa de Formação Continuada e Aperfeiçoamento (PROFAP) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), focado na formação de cursistas-docentes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) no município de Girau do Ponciano/AL concentrando-se no módulo: Meu território traz a História e a Geografia valorizando as diversidades. Este módulo formativo utiliza o território educativo como categoria central de discussão.

A pesquisa foi desenvolvida por meio dos seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e estudo de caso no PROFAP/UNEAL (UNEAL, 2024). No que concerne a pesquisa bibliográfica foi realizada uma revisão aprofundada da literatura pertinente à Educação de Jovens e Adultos, à didática da Geografia, à formação cidadã e à pedagogia freireana. Esta etapa visou problematizar o referencial teórico que alicerça a compreensão dos desafios e potencialidades da Geografia (Moreira, 2008) na EJA, bem como os princípios que guiam a formação docente no âmbito da EJA. Os estudos Freire (2004; 2005; 2006) sobre a

pesquisa e a assunção da identidade cultural, a pedagogia da autonomia e a conscientização são necessários para essa fundamentação.

O objetivo geral da formação de professores da EJA é estimular a problematização de saberes históricos e geográficos dos docentes, considerando a diversidade religiosa e cultural dos estudantes, e compreendendo a escalaridade dos fenômenos (UNEAL, 2024).

A metodologia do módulo analisado emprega a perspectiva político-pedagógica freireana, utilizando a problematização, a pedagogia de projetos, a contextualização e temas geradores, incentivando práticas didático-pedagógicas que resgatam memórias e valorizam vivências e percepções sobre o lugar onde moram (UNEAL, 2024).

O currículo é defendido como um espaço de luta e (re)construção de identidades, que deve contemplar a dimensão humana e a mitigação das desigualdades socioterritoriais, pois a “educação geográfica como condutora desta análise evidenciando possibilidades de flexibilidade para atender as demandas da comunidade escolar” (Almeida, 2023, p. 16). A reflexão sobre a experiência docente e a valorização do local, como um território educativo, reafirma a importância de uma formação continuada que respeite a diversidade e promova a cidadania dos sujeitos da EJA (UNEAL, 2024).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Educação de Jovens e Adultos, frequentemente vista como um espaço de suplência, deve ser concebida como um movimento que responde às demandas do desenvolvimento local, regional e nacional. No entanto, os sujeitos da EJA são historicamente tratados de forma homogênea, como “massa de alunos, sem identidade” (Andrade, 2006, p. 1), frequentemente rotulados como repetentes ou evadidos, desconsiderando dimensões básicas de sua condição humana.

Os alunos da EJA, sejam da zona urbana ou rural, possuem um modo de vida simples, decorrente de baixos salários e precário poder aquisitivo

(Moura, 2007). Na zona rural, as condições de vida são desfavoráveis, com um estilo de vida tradicional e hierárquico, onde as moradias muitas vezes não possuem infraestrutura básica, como água encanada ou esgoto. O trabalho no campo absorve a família, com filhos se integrando às atividades desde cedo (Moura, 2007).

Uma característica marcante do público da EJAI é a pouquíssima ou quase nenhuma oportunidade de utilizar a leitura e a escrita em suas ocupações, o que favorece a acomodação no exercício dessas habilidades, limitando-se aos conhecimentos específicos de seus ofícios (UNESCO, 2020). Para Ireland (2004, p. 164) “ajudar as pessoas a adquirirem esses meios para aprender, principalmente a capacidade de trabalhar em pequenos grupos, dialogar e refletir sobre suas ações através da escrita e da discussão” as eleva à condição de autonomia e liberdade na perspectiva freireana. Além disso, é preciso tecer considerações a respeito da cultura letrada que não permeia o dia-a-dia de muitas comunidades, especialmente no interior, onde há ausência de bibliotecas, livrarias e outros espaços viabilizadores do exercício da linguagem escrita, prevalecendo a cultura oral (Moura, 2007).

O retorno tardio à escola faz com que esses jovens e adultos sejam portadores de uma história de vida e de uma cultura acumulada, que, no entanto, raramente é valorizada no espaço escolar “constituído, além do infraestrutural, por uma diversidade individual e coletiva que busca partilhar diferentes conhecimentos disciplinares a partir de um currículo norteador e requer-se a utilização de diferentes metodologias para que os objetivos pré-determinados sejam contemplados” (Almeida, 2023, p. 34). O currículo, por sua vez, deve romper com a ideia de neutralidade e adequar-se aos processos de ensino-aprendizagem que contribuam para a emancipação dos trabalhadores considerando “os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas públicas oficiais” (Arroyo, 2001, p. 10).

O currículo na educação geográfica é fundamental, pois permite a aproximação do conhecimento da realidade espacial na qual o discente está inserido Contribuindo para “a formação da identidade profissional integra todas as identificações feitas sobre determinada profissão ao longo da vida” (Santos; Silva, 2016, p. 2). A Geografia na EJAII deve considerar os conceitos centrais (paisagem, lugar, território, região e espaço geográfico) articulados às experiências do cotidiano e do trabalho do estudante.

O espaço geográfico é visto como “uma realidade objetiva, um produto social em permanente processo de transformação” (Santos, 1992, p. 49), e o currículo deve ser um “conjunto de práticas que proporcionam a produção, circulação e o consumo de significados no espaço social” (Moreira; Candau, 2007, p. 28). Valorizar as experiências sociais, políticas e culturais do aluno contribui para a cidadania ou para o projeto de sociedade desejado.

Para que a educação seja libertadora (Freire, 2006), é crucial que ela se utilize do currículo oculto, respeitando a diversidade e contribuindo para uma visão crítica dos sujeitos. O currículo oculto “vai além do conteúdo específico do assunto e pode ser expresso no ambiente escolar, na sala de aula e respectiva organização de mesas, nos métodos pedagógicos, nas interações” (INEE, 2023, n.p).

O Programa de Formação Continuada e Aperfeiçoamento (PROFAP) da UNEAL, por meio do Núcleo de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAII), desenvolveu uma proposta de formação centrada na articulação entre história, geografia e a valorização das diversidades (UNEAL, 2024).

A ementa da formação intitulada Meu território traz a História e a Geografia valorizando as diversidades, abrange conhecimentos geográficos a partir do lugar-mundo, território e territorialidade, memórias e História oral, diversidade de culturas, religiões e crenças, e identidade docente da EJAII (UNEAL, 2024).

O objetivo geral da formação é estimular a problematização de saberes e conhecimentos históricos e geográficos dos cursistas-docentes da EJAII de Girau do Ponciano/AL, considerando a diversidade religiosa dos

estudantes, e a escalaridade dos fenômenos histórico-geográficos (UNEAL, 2024).

A justificativa fundamental da formação proporcionada pela UNEAL (2024) reside na contribuição para reflexões críticas sobre a prática docente. A categoria geográfica território é trazida para a discussão numa perspectiva de poder do povo a partir da educação (Moreira, 2008), visando ao autoconhecimento, à redescoberta e à valorização de Girau do Ponciano/AL, articulando as potencialidades locais com o mundo. Incentivam-se práticas didático-pedagógicas que resgatem memórias e valorizem as vivências, sentimentos e percepções dos do-discentes sobre o lugar em que moram (UNEAL, 2024). A diversidade religiosa e cultural não pode ser desconsiderada neste processo.

O PROFAP (UNEAL, 2024) se baseia em pressupostos de uma educação para pessoas adultas, utilizando a Andragogia, onde “o centro é o aluno adulto” (Martins, 2020, p. 2) e sua experiência de vida é considerada fundamental para o ensino.

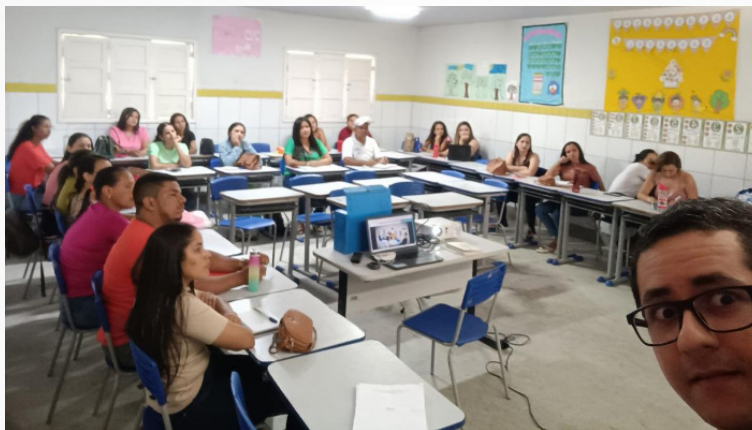
A Proposta Pedagógica da EJAII do município de Girau do Ponciano valoriza temas transversais como Educação Ambiental, Pluralidade Cultural, Cidadania e Envelhecimento (Prefeitura Municipal de Girau do Ponciano, 2022). Metodologicamente, a formação operacionaliza-se através da problematização, pedagogia de projetos, interdisciplinaridade, contextualização e trabalho em grupo. Estes métodos são fundamentados na perspectiva político-pedagógica da teoria freireana, utilizando a estratégia dos temas geradores (UNEAL, 2024).

A teoria freireana é crucial, pois a Pedagogia Crítica de Paulo Freire (2005) oferece uma base consistente para a Educação Antirracista e para mitigar desigualdades sociais, centrada no diálogo, na problematização e na ação-reflexão. Freire (2006) enfatiza a conscientização, processo pelo qual os indivíduos se tornam críticos sobre sua realidade social, e o diálogo horizontal, promovendo a troca de saberes reafirmando uma “relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos” (Freire, 2004, p. 69). No PROFAP, essa abordagem é evidente ao valorizar a

experiência do aluno adulto e a sua contribuição para o processo (UNEAL, 2024).

A formação presencial inicia-se com o acolhimento, onde a sala é organizada em formato de ferradura (U), facilitando o momento expositivo-dialogado e a prática da dialogicidade, nomeada como Meu território traz a História e a Geografia valorizando as diversidades (ver figura 1). A metodologia adota a interdisciplinaridade a partir dos eixos Geografia - História - Ensino Religioso.

Fig. 1. Um dos encontros formativos em Girau do Ponciano/AL.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O conceito de território no PROFAP (UNEAL, 2024) não é apenas físico, mas é discutido numa perspectiva de poder do povo. O currículo, enquanto “lugar, espaço, território” (Silva, 2010, p. 150) e “relação de poder” (Silva, 2010, p. 150), deve ser problematizado a partir das ideias centrais: a quem serve e para quê servem os conhecimentos que devem ser aprendidos e socializados.

A formação em Girau do Ponciano/AL busca a compreensão de Girau do Ponciano como um território educativo, valorizando a localidade e sua articulação com o mundo. Essa articulação entre o local (lugar) e o global (mundo) é um princípio fundamental da educação geográfica (Almeida, 2023).

Para desencadear as reflexões críticas sobre elementos cruciais como identidade, cultura, território e interculturalidade, a formação utiliza



gêneros textuais diversos. Os textos escolhidos servem como temas geradores associados aos temas transversais (UNEAL, 2024). Entre os textos propostos para a primeira avaliação presencial estão: “Estas mãos”, de Cora Coralina: O cursista-docente deve elencar um tema gerador para ser trabalhado com os estudantes da EJAI. A leitura individual seguida de discussão coletiva deve enfatizar as relações de territorialidade e trabalho em Girau do Ponciano/AL, bem como “Cântico da Terra”, de Cora Coralina. Assim como também foram utilizados o texto “Planeta terra, ecologia e ética”, de Marcos Arruda e Leonardo Boff, o texto “Paulo Freire: a leitura do mundo”, de Frei Betto.

No que se refere a problematização do poema “Estas Mãos” de Cora Coralina, que descreve as “mãos de mulher roceira” (Coralina, 2024, n.p), “esforçadas mãos cavouqueiras” (Coralina, 2024, n.p), “pesadas, de falanges curtas, sem trato e sem carinho” (Coralina, 2024, n.p), e “mãos laboriosas” (Coralina, 2024, n.p), “abertas sempre para dar, ajudar, unir e abençoar” (Coralina, 2024, n.p), é um poderoso ponto de partida, pois nos permite a reflexão sobre o trabalho, a vida na roça, a identidade e as marcas da história carregadas no corpo. A discussão é complementada por perguntas de reflexão, como: Como sentimos nossas mãos? e Somos o que fazemos, mediados por gestos e movimentos. Somos nosso corpo (UNEAL, 2024).

A partir da análise do poema, os docentes do município que encontram-se em formação são convidados a refletir sobre: Por que as pessoas que moram no interior/campo/área rural, quando conquista avanços vão embora da para espaços urbanos? e E a nossa identidade? Como ela se constitui e vai se dando ao longo de nossas vidas, mediante os processos de nossa história de vida? (UNEAL, 2024).

A utilização de textos como “Paulo Freire: A Leitura do Mundo” (Betto, 2000) reforça a necessidade de romper com o ensino puramente instrumental. Freire ensinou que a leitura da palavra está dinamicamente junta à leitura do mundo. A leitura de um texto é melhor compreendida quando inserida no contexto do autor e do leitor.

O método de Freire (2004), que alfabetiza conscientizando, fez com que as pessoas descobrissem a diferença entre natureza e cultura e o trabalho humano. A educação geográfica, ao problematizar como a uva é colhida por “bóias frias, que ganham pouco” (Betto, 2000, 99) e comercializada por “atravessadores, que ganham melhor” (Betto, 2000, 100), insere a realidade socioeconômica na discussão, transformando o educando em sujeito histórico. O professor deve despertar a curiosidade, indagar a realidade e problematizar, transformando obstáculos em dados de reflexão.

O PROFAP incentiva a construção da Cartografia da experiência social (UNEAL, 2024), pedindo aos cursistas que reflitam sobre coisas que gostam de fazer, que não gostam mas devem fazer, que gostariam de fazer no futuro e que parecem improváveis. Isso abrange as dimensões afetiva, intelectual, social, profissional, espiritual e corporal/física.

O tema da Ecologia e Ética, baseado no texto de Marcos Arruda e Leonardo Boff, é fundamental para a Geografia e para a formação crítica. O texto alerta para o perigo nuclear e a agressão ecológica, responsabilizando a atividade humana pela potencial destruição da biosfera. A ecologia é vista por Arruda e Boff (2000) não apenas como técnica de gerenciamento de recursos, mas como uma visão de mundo alternativa e um novo paradigma de relacionamento respeitoso com a Terra.

Para cuidarmos do Planeta, é necessária uma alfabetização ecológica e aprender a viver de forma sustentável. A sustentabilidade exige satisfazer as necessidades humanas sem sacrificar o capital natural para as gerações futuras. Essa perspectiva culmina na necessidade de uma nova ética de responsabilidade, a “ética do cuidado essencial” (Arruda; Boff, 2020, n.p).

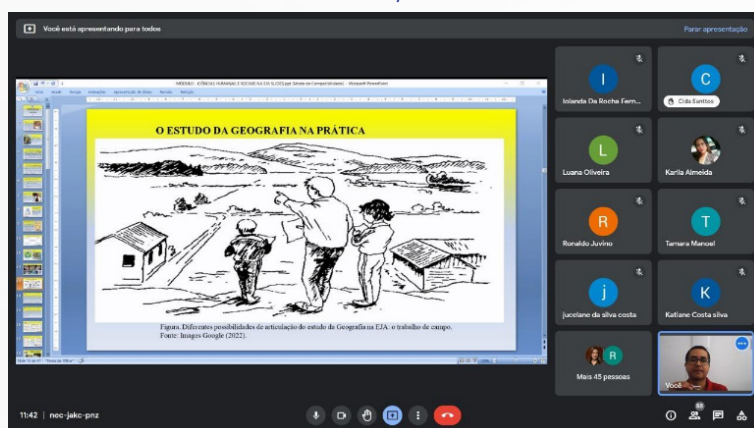
A Geografia na EJA, ao abordar esses temas, contribui para a formação da identidade profissional dos professores e para a operacionalização do currículo que viabiliza a “emancipação humana” (Almeida, 2023, p. 17). O ensino da Geografia deve proporcionar reflexões que viabilizem a transformação da sociedade, através do reconhecimento da necessidade de reconciliação entre sociedade e natureza.

Embora o PROFAP/UNEAL em Girau do Ponciano/AL se concentre em encontros presenciais e na metodologia de oficinas, a experiência de formação de professores na EJAI também aconteceu em outros contextos, utilizando o Google Meet, conforme evidenciado nos extratos, fornece insights cruciais sobre o itinerário formativo e a necessidade de atualização pedagógica em relação às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

O uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) no itinerário formativo do PROFAP (UNEAL, 2024) deve contemplar conteúdos, conceitos e temas que levem a aprendizagens significativas. Isso é vital para colaborar por uma transformação que contemple a dimensão humana e a mitigação das desigualdades socioterritoriais.

A experiência formativa no âmbito das discussões geográficas demonstrou a importância de estratégias didático-pedagógicas que utilizem ambientes virtuais como o Google Classroom. As TDICs, incluindo o Google Meet (ver figura 2), viabilizam a democratização do acesso e a partilha de conhecimentos geográficos.

Fig. 2. Um dos encontros no Google Meet com professores da EJAI de Girau do Ponciano/AL.



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A formação do professor para a EJAI, mesmo em encontros presenciais, não pode ignorar a onipresença tecnológica (Almeida, 2023). O

currículo, hoje, deve ser analisado também em relação à sua capacidade de articulação com as TDICs para viabilizar aprendizagens colaborativas e desenvolver o pensamento espacial (Silva, 2010).

Embora o material do PROFAP não detalhe o uso de TDICs em sua metodologia específica (UNEAL, 2024), a discussão sobre TDICs em outras fontes revela métodos que são relevantes para a prática do docente formado, especialmente na EJAI, onde a alfabetização digital é muitas vezes necessária.

Estratégias como a utilização de jogos educativos (gamificação), como o Wordwall (para temas como rural e urbano) ou o Kahoot! (para temas como Ciberespaço), podem ser aplicadas para romper com a “concepção bancária educacional” (Almeida, 2023, p. 49) e estimular a autonomia dos discentes. A gamificação, mesmo que adaptada para live action em contextos sem infraestrutura digital plena, estimula a criatividade e a interação socioeducativa.

O Design Thinking, que envolve a integração entre a inspiração, ideação e implementação de soluções educativas, é um exemplo de abordagem que pode ser introduzida em formações continuadas (Almeida, 2023). Esse processo permite que o docente incentive o discente a se perceber como pesquisador, integrando experiências sociais no processo de ensino-aprendizagem. Tais métodos, alinhados à Taxonomia de Bloom, permitem ao professor organizar profissionalmente suas práticas pedagógicas levando em conta os diferentes domínios cognitivos, afetivos e psicomotores (Almeida, 2023). Isso contribui para definir e distinguir níveis de cognição, fundamentando-se na relação dialógica-dialética entre educador e educando.

A avaliação na formação do PROFAP/UNEAL é concebida a partir de variadas possibilidades de reflexão sobre a prática pedagógica docente, com foco na autoavaliação e na avaliação do processo educativo para promover avanços na formação humana (UNEAL, 2024).

A avaliação exige a produção textual consubstanciada a partir dos textos utilizados e problematizados em sala de aula, à luz dos temas gera-

dores e transversais. Isso inclui a elaboração de materiais e estratégias didáticas que reflitam a prática docente em exercício. Especificamente, a primeira avaliação requer que o cursista elabore o planejamento de uma aula, utilizando a sequência didática e baseando-se na “palavra geradora” (UNEAL, 2024) e “problematização” (UNEAL, 2024) freireana. O planejamento deve conter o tema gerador e seus objetivos, as competências de aprendizagem, os conteúdos programáticos, e os procedimentos metodológicos e avaliativos.

Esse modelo de avaliação, centrado na reflexão crítica e na aplicabilidade prática (práxis-teoria-práxis), reafirma o papel do professor como um ator-chave na descolonização e transformação do currículo (Silva, 2010).

Ao defender o currículo oculto na educação brasileira e na educação geográfica, o PROFAP (UNEAL, 2024) contribui para que os docentes valorizem a educação como formadora de valores, atitudes e ajustamentos que, mesmo inseridos na sociedade capitalista, permitem uma aproximação crítica com as diferentes realidades brasileiras (Almeida, 2023).

A formação empreendida deve garantir que o currículo para a EJAI rompa com a ideia de neutralidade, permitindo a integração de saberes e conhecimentos que se alinham com os eixos do trabalho, da ciência e da cultura, essenciais tanto para a formação docente quanto discente (Carvalho et al, 2005). A função básica do currículo é garantir aprendizados, habilidades e valores para a socialização do indivíduo, mas isso requer uma constante (re)construção com toda a comunidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores de Geografia da EJAI no PROFAP/UNEAL, intitulada Meu território traz a História e a Geografia valorizando as diversidades, se estabelece como um território educativo de profunda relevância, especialmente por sua ancoragem na realidade local de Girau do Ponciano/AL.

O PROFAP/UNEAL atende à necessidade urgente de uma formação continuada que capacite os docentes a lidar com a heterogeneidade e pluralidade dos estudantes da EJA, historicamente marginalizados e com carências educacionais latentes.

Através da Pedagogia Crítica de Paulo Freire, a formação com os professores da EJA estimula o diálogo, a conscientização e a valorização das culturas e identidades. A utilização da categoria geográfica território, numa perspectiva de poder e autoconhecimento do povo, e de temas geradores extraídos de gêneros textuais poéticos e filosóficos (Cora Coralina, Boff e Arruda), possibilita a articulação entre a experiência vivida (leitura do mundo) e o saber sistematizado (leitura da palavra).

O currículo defendido pela proposta do PROFAP é aquele que se organiza para a distribuição de poder e a (re)construção das identidades docentes e discentes, contribuindo para a mitigação das desigualdades socioterritoriais.

A experiência do PROFAP/UNEAL reafirma um modelo formativo que, ao focar na Geografia crítica e na pedagogia da libertação, transforma o espaço da formação em um território educativo onde a reflexão, a contextualização e a valorização da diversidade são instrumentos poderosos para a transformação social e a emancipação dos sujeitos envolvidos. É fundamental que este modelo, que respeita as especificidades locais e valoriza a prática docente reflexiva, seja continuamente incentivado e replicado, garantindo que os educadores da EJA estejam aptos a oferecer uma educação justa, equitativa e representativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ricardo Santos de. **Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas remotas**: o ensino de Geografia para jovens, Adultos e idosos. 2023. 61 f. Dissertação (Pós-Graduação em Master of Science in Emergent Technologies in Education) – Must University, Flórida, USA, 2023. Disponível em: ricardosantos@sal@gmail.com. Acesso em: 01 out. 2025.

ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. **Convergências entre currículo e tecnologias**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2019. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 28 out. 2025.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os sujeitos educandos na EJA**. 2006. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/eja-2-mandar.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Revista Alfabetização e Cidadania**. n. 11, abril de 2001.

ARRUDA, Marcos; BOFF, Leonardo. Planeta Terra, ecologia e ética. In.: ARRUDA, Marcos; BOFF, Leonardo. **Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos**, Vozes, Petrópolis 2000.

ARRUDA, Marcos; BOFF, Leonardo. Planeta Terra, Ecologia e Ética. In.: CARVALHO, Rosângela Tenório de; et al. **Antologia para a Educação de Jovens e Adultos no âmbito do PROMATA**. NUPEPP/UFPE: Recife, 2005.

BETTO, Frei. Paulo Freire: a leitura do mundo. In: SADER, Emir; BETTO, Frei. **Contraversões: civilização ou barbárie na virada do século**. São Paulo: Boitempo, 2000. p. 99-100.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. (Capítulo I: Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos). Art. 5º. Brasília, DF: Senado. 1988.

BRASIL. **Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental**. Disponível em: <https://alfabetizarvirtualtextos.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/08/proposta-curricular-para-o-1c2ba-segmento-do-ensino-fundamental-eja.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Estatuto do Idoso**. Lei nº 10.741 de 1 de outubro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 1996.

BRASIL. **Parecer CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos. 2000.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação**: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUfmt, 2005.

CARVALHO, Rosângela Tenório de; et al. **Antologia para a Educação de Jovens e Adultos no âmbito do PROMATA**. NUPEPP/UFPE: Recife, 2005.

CORALINA, Cora. O cântico da Terra – Hino do Lavrador. In.: CARVALHO, Rosângela Tenório de; et al. **Antologia para a Educação de Jovens e Adultos no âmbito do PROMATA**. NUPEPP/UFPE: Recife, 2005.

COSTA, Rosimeire da Silva; BORBA, Sara Ingrid. O Idoso na Educação de Jovens e Adultos no campo. **Revista Interseção**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 100-111, 2021. Disponível em: <https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/article/view/281>. Acesso em: 28 out. 2025. Ensino Fundamental. São Paulo/Brasília: MEC, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Entrevista com Paulo Freire: a educação neste fim de século. In. GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FAVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 53-67. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em 08 out. 2025. INEE. **Currículo oculto**. Disponível em: <https://inee.org/pt/eie-glossary/curriculo-oculto>. Acesso em: 05 out. 2025.

IRELAND, Timothy Denis. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 157-169, 2004.

MARTINS, Carla Kiane da Silva. O perfil do educador da educação de jovens e adultos. **VII Congresso Brasileiro de Educação**. Campina Grande: Realize, 2020.

Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRA-BALHO_EV140_MD4_S_A12_ID3356_31082020174439.pdf. Acesso em: 05 out. 2025.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo e desenvolvimento humano**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em:

MOREIRA, Constança Maria da Rocha. **Geografia na educação 1**. v. 1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2008. Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/012016/6befafddd7e8d0ed8597f189d254aafb.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Os alunos jovens e adultos que buscam a Educação de Jovens e Adultos**: quem são e o que buscam na escola. Disponível em: <https://mega.nz/fm/OQsUmbsS>. Acesso em: 01 jun. 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GIRAU DO PONCIANO. **Proposta Pedagógica Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJA** “Realizando Sonhos Adormecidos” I e II SEGMENTO. Girau do Ponciano/AL, 2022.

SANTOS, Andreia Mendes dos; SILVA, Renata Santos da. O processo de construção da identidade docente no Brasil. In.: **XV Seminário Internacional de Educação da Universidade FEEVALE**, 2016. Disponível em: <https://bityli.com/jiHmEsh> Acessado em: 08 out. 2025.

SANTOS, Milton. 1992: a redescoberta da Natureza. **Estudos Avançados**, v. 6, n. 14, 1992. p. 95-102. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/M4qFLBVz8Kp-wvJvQrRmyLq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, Belo Horizonte, 2010.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Covid-19 Educational disruption and response**. Paris: Unesco, 04 Ago. Disponível em: <http://www.iiep.unesco.org/en/covid-19-policy-brief-un-secretary-general-warns-educationcatastrophe-13475> Acessado em: 08 out. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS. **Programa de Formação Continuada e Aperfeiçoamento (PROFAP)**. Disponível em: <https://uneal.edu.br/programas/profap>. Acesso em: 01 jun. 2024.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.021

EDUCAÇÃO: UM DIREITO SOCIAL E SUBJETIVO INDISPENSÁVEL À PESSOA IDOSA

Sara Ingrid Borba¹
Ricardo Santos de Almeida²

RESUMO

Este estudo objetiva-se por discutir o direito constitucional da Pessoa Idosa (Brasil, 2003) em frequentar a escola como início ou retomada de sua formação escolar, a qualquer tempo que lhe for propício. Evidencia-se a existência de múltiplos desafios do envelhecimento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e sua complexidade (Brasil, 1988; 1996; 2024). Muitos, historicamente excluídos da educação formal, retornam à escola carregando vastas experiências e conhecimentos de vida que nem sempre são valorizados pelo ambiente escolar tradicional. Eles enfrentam barreiras como o cansaço do trabalho, baixa renda, e a necessidade de equilibrar estudos com responsabilidades familiares e profissionais e a escola deve garantir a efetivação das condições indispensáveis para o acesso ao conhecimento escolar (Catelli Júnior, 2024). Além disso, podem se deparar com a infantilização ou preconceito social e educacional (Ireland, 2004). A limitada oportunidade de praticar leitura e escrita em suas rotinas também é um desafio (Beauvoir, 2018). Contudo, a educação é um direito social e subjetivo inalienável. A Constituição de 1988

-
- 1 Doutora pelo Curso de Educação, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, singridborba@gmail.com;
 - 2 Doutor pelo Curso de Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM; Doutor pelo Curso de Educación, da Universidad Interamericana reconhecido pela Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI, ricardosantos@gmail.com.

assegura esse direito para o pleno desenvolvimento da pessoa e exercício da cidadania. O Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003) reforça a necessidade do acesso à educação para idosos, exigindo currículos e metodologias adaptadas que valorizem sua condição e eliminem preconceitos. A EJA é fundamental para a democratização do acesso ao saber e a promoção da compreensão crítica da realidade, visando uma sociedade mais justa e igualitária (Freire, 2004; 2005; 2006). O currículo deve ser flexível, respeitando a diversidade de cada estudante, suas vivências e aspirações, promovendo a emancipação humana e superando uma visão meramente compensatória, portanto além da escola, precisam fazer parte desta dinâmica o Estado e demais órgãos responsáveis pela educação em parceria com outros setores como a saúde e a assistência social com o intuito de garantir um direito constituído e humano.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Direito, Envelhecimento.

INTRODUÇÃO

Para discutirmos a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) como um direito social e subjetivo inalienável, fundamental para a Pessoa Idosa, conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e o Estatuto do Idoso, a Lei n.10.741/2003 (Brasil, 2003) precisamos considerar que o público da EJA é historicamente excluído do acesso formal devido à necessidade de trabalho ou por desigualdades socioeconômicas.

Muitos idosos que buscam a EJA carregam uma multiplicidade e riqueza de saberes e experiências de vida que o ambiente escolar tradicional nem sempre acolhe ou valoriza, chegando a enfrentar preconceito ou infantilização (Borba, 2023). A educação para este público transcende a visão compensatória, sendo crucial para o pleno desenvolvimento da pessoa e o exercício da cidadania “para nos tornarmos cidadãos críticos e esse processo se perpassa pela conscientização” (Almeida, 2023a, p. 63). Neste contexto, baseada na pedagogia crítica freireana, a EJA deve promover a conscientização crítica e a leitura do mundo (Freire, 1989), consubstanciada a partir de currículos flexíveis, metodologias adaptadas, tais como a problematização e temas geradores, e a valorização do currículo oculto (Almeida, 2023b), garantindo que o idoso se reconheça como sujeito de direitos e de história (Borba, 2023).

A educação contínua na velhice é uma poderosa ferramenta de revitalização, reintegração social, autonomia e dignidade, pois “garantir o direito aos sujeitos da EJA, inclusive da pessoa idosa é uma premissa básica à cidadania a qual pressupõe participação, equidade, autonomia e que deve existir em uma sociedade pautada em valores éticos e morais” (Borba, 2023, p. 38).

A velhice enquanto fase da vida deve ser respeitada e valorizada, considerada entre muitos um privilégio ao chegar a esta fase, porém não tem sido este o contexto, pois a sociedade privilegia como parte da vida das pessoas em que elas são de acordo com várias realidades e “participam da tensa negação do reconhecimento dos pobres, negros, indígenas,

mulheres, trabalhadores empobrecidos como sujeitos de direitos” (Arroyo, 2007, p. 106). Além disso, fazem parte deste contexto pessoas produtivas, mantenedoras de suas vidas e represente um quantitativo de pessoas desenvolvendo atividades laborais, sendo estes sujeitos “não só de direito à escola, à educação, ao conhecimento, a cultura, mas de negação mais radical do reconhecimento como humanos, isto é, como não sujeitos de direitos humanos” (Arroyo, 2007, p.106).

Para algumas pessoas os idosos não são considerados capazes de replanejar suas vidas, traçar objetivos e sonhos, são assim delegados ao silêncio e a negação de direitos amparada no determinismo, na negação do outro que de tanto assim ser tratado passa a duvidar da própria existência e do direito a ser e ter, a existir. É preciso romper com a lógica que impõe ao público da EJA tornar-se um “projeto social desumanizante como a falta de direitos” (Borba, 2023, p. 37).

Enquanto somos sujeitos inacabados precisamos estar cientes do nosso inacabamento. Sendo esta a diferença destacada por Freire (1996, p. 53) “entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado”, o que afirma nossa presença no mundo e com ele.

No contexto da EJA, o direito à velhice ganha destaque, uma vez que muitos idosos enfrentam desafios para acessar a educação formal, possibilitando o acesso à educação como para a inclusão social, mas também para o desenvolvimento pessoal dos indivíduos mais velhos que não tiveram as mesmas oportunidades para os estudos, os quais passam a ver a educação como uma ferramenta poderosa de revitalização e de reintegração à sociedade, contribuindo assim para uma velhice mais ativa e digna. Argumentamos que essa afirmativa faz jus ao estabelecido no Estatuto do Idoso, quando afirma que este público, “o idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” (Brasil, 2003).

Neste texto tratamos o direito à educação enquanto processo de escolarização, das pessoas jovens e adultas, enquanto nos garantem as

leis (Brasil, 1988; 1996; 2003; 2024), a qualquer tempo de sua vida, sendo inaceitáveis os desafios enfrentados, inclusive pelas pessoas idosas em acessar o direito à educação.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e reflexivo, fundamentada em uma abordagem teórica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de revisão narrativa da literatura.

A abordagem metodológica utilizada em estudos sobre a EJA neste estudo, traz consigo a pesquisa de natureza qualitativa que tem por objetivo problematizar o objeto de estudo de modo detalhado. Para tal, utilizou-se fundamentação teórica de Almeida (2023a; 2023b), Beauvoir (2018), Borba (2023), Catelli Júnior (2024), Freire (1996; 1989; 2004; 2005; 2006), dentre outros, no que concerne as especificidades que envolvem os sujeitos idosos na conquista pelo direito do acesso à educação considerando suas experiências de vida no currículo.

Buscou-se no movimento da revisão de literatura também utilizarmos a pesquisa documental nos alicerçando em Brasil (1988; 1996; 2003; 2024) trazendo em evidência a discussão sobre o direito constitucional da pessoa idosa à educação e seus desafios, com foco no caráter descritivo e reflexivo.

Sobre o caráter descritivo e reflexivo que movem esta pesquisa, ela se manifesta a partir da descrição, ou seja, consubstanciada a partir de relatos de Borba (2023) publicado em relação ao tema pesquisado envolvendo a análise de documentos normativos institucionais e governamentais que regem a modalidade de ensino EJA atrelado à experiência doente e o funcionamento de repositórios de dados e informações sobre o tema.

É preciso destacar a análise crítica e consciente de problemas locais, regionais e nacionais que entrelaçam a necessária discussão dos interesses coletivos e a contribuição da EJA para uma transformação que contem-

ple a dimensão humana e a mitigação das desigualdades socioterritoriais (Almeida, 2023a).

É preciso destacar que para a revisão de literatura, seguindo os preceitos de Boccato (2006) utilizou-se da identificação, localização, fichamento e obtenção da informação referente a EJA nas seguintes fontes de levantamento: Revista Interseção, obras de autores que discutem a temática EJA, a exemplo de Beauvoir (2018), Catelli Júnior (2024), Freire (1996; 1989; 2004; 2005; 2006). Além disso, os referenciais foram problematizados teórico-metodologicamente e discutidos. Ao fim, são evidenciados, de modo crítico, a contextualização dos fatos e nos resultados do estudo, são tecidas considerações para a educação de jovens, adultos e idosos.

A essência da abordagem qualitativa, descritiva e reflexiva sobre a EJA se baseia neste estudo na sistematização e síntese de conhecimentos existentes, na análise de documentos federais (Brasil, 1988; 1996; 2003; 2024) e na reflexão crítica sobre as experiências e teorias, buscando como horizonte a emancipação humana e a transformação social.

REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, a população idosa tem crescido significativamente nas últimas décadas (Brasil, 2023), criando a necessidade de uma reflexão profunda sobre os direitos e a qualidade de vida desta faixa etária.

A fase da velhice, embora deva ser respeitada e valorizada, frequentemente se insere em um contexto social que nega direitos e relega os idosos ao silêncio. Neste sentido, a “atitude da sociedade para com os velhos é, por outro lado, profundamente ambígua. Em geral, ela não encara a velhice como uma fase da idade nitidamente marcada” (Beauvoir, 2018, p. 9). A sociedade, por vezes, privilegia a fase em que os indivíduos são produtivos e mantenedores que buscam atender “diferentes estratos sociais, tais como trabalhadores, aposentados, migrantes, encarcerados, enfim, dar a todos e todas as mesmas possibilidades de acessar e concluir a educação básica considerando as especificidades de cada grupo para

o atendimento no campo educacional” (Catelli Júnior, 2024, p. 49). Este movimento gera crenças que duvidam do direito do idoso de replanejar suas vidas e traçar novos objetivos.

A legislação brasileira é clara ao estabelecer que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988) e de algum modo nos recorda que “a responsabilidade penal dos idosos é tão integral quanto a dos jovens” (Beauvoir, 2018, p. 9), pois muitos destes se abdicam desse direito para sobreviver e visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho a EJA tem em si a função equalizadora (Catelli Júnior, 2024) colocada em evidência, pois a EJA é a modalidade que busca suprir a carência formativa de um público que, em algum momento, foi historicamente excluído.

A busca pela educação na terceira idade não é apenas um resgate de tempo perdido, mas uma afirmação da presença do indivíduo no mundo. Existe uma diferença crucial entre o “inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado” (Freire, 1996, p. 53). Essa conscientização da própria condição humana e histórica, alcançada pela educação, é fundamental para o desenvolvimento requerendo em nosso estudo ultrapassar a condição do idoso como “imagem sublimada deles mesmos que lhes é proposta é a do Sábio aureolado de cabelos brancos, rico de experiência e venerável” (Beauvoir, 2018, p. 10).

Diante do exposto, é preciso considerar que embora a existência da EJA expõe que nem todos os idosos tiveram ou tem acesso à educação contribuindo para um olhar sobre o mesmo como ser um vulnerável, não apenas no que concerne a fragilidade do corpo e da mente, mas que por diferentes contextos ao mesmo tempo em que se “domina de muito alto a condição humana; se dela se afastam, caem no outro extremo: a imagem que se opõe à primeira é a do velho louco que caduca e delira e de quem as crianças zombam” (Beauvoir, 2018, p. 10).

No contexto da EJA, o acesso à educação para indivíduos mais velhos, que não tiveram oportunidades de estudo, é visto como uma ferramenta poderosa de revitalização e de reintegração à sociedade, contribuindo para uma velhice mais ativa e digna dando tom a função qualificadora que a EJA dispõe “que se refere à possibilidade de adquirir conhecimentos em qualquer momento da vida” (Catelli Júnior, 2024, p. 49). É inaceitável que desafios impeçam as pessoas idosas de acessarem o direito à educação a qualquer tempo de sua vida, pois “nossa experiência pessoal não nos indica o número de anos que temos. Nenhuma impressão cenestésica nos revela as involuções da senescência. Aí estavam dos traços que distinguem a velhice da doença” (Beauvoir, 2018, p. 348).

O direito à velhice envolve não apenas o reconhecimento da dignidade e do respeito aos idosos, mas inclui a promoção do seu direito enquanto cidadão e cidadã e a EJA pode contribuir para garantir a superação de aspectos da exclusão social e promover o desenvolvimento pessoal das pessoas idosas

Se contrapondo a permanência do pensamento de que “a velhice aparece mais claramente para os outros, do que para o próprio sujeito; ela é um novo estado de equilíbrio biológico: se a adaptação se opera sem choques, o indivíduo que envelhece não a percebe” (Beauvoir, 2018, p. 348). Nesta superação, é conhecendo e reconhecendo elementos de sua realidade que os idosos podem facilitar ou travar coisas simples do seu cotidiano como, por exemplo, entender sobre sua aposentadoria, quais são de fato seus direitos, desenvolver habilidades em movimentação bancária, caixa eletrônico ou até mesmo o que nos parece tão simples como transferir dinheiro através de operações por Pix. São alguns desses desafios que eles apontam em sala de aula. Fazer contas, passar troco não é tão desafiador, pois a matemática faz parte do seu cotidiano e eles desenvolveram habilidades para se sobressair em meio às necessidades, pois a maioria está envolvida em algum tipo comércio como forma de sobrevivência.

Para a maioria das pessoas mais jovens, a velhice é frequentemente associada à aposentadoria e ao fim da vida produtiva, o que pode gerar estigmas e preconceitos. No entanto, a educação pode oferecer novas oportunidades, permitindo que os idosos desenvolvam habilidades e adquiram conhecimentos que contribuam para seu bem-estar e autonomia. É nesse contexto que a Educação de Jovens e Adultos se torna uma ponte entre a velhice com dignidade e a formação contínua, reafirmando o direito de aprender em qualquer fase da vida. Arroyo (2007) nos diz que:

Assumir a educação como direito de todo cidadão e como dever do Estado significou um avanço. As políticas públicas e os ordenamentos legais passaram a ser inspirados nessa concepção de direitos. Entretanto, isso não tem significado avanços no reconhecimento das especificidades de políticas para a diversidade de coletivos que fazem parte de nossa formação social e cultural (Arroyo, 2007, p. 160).

Os estudos de aponta para o entendimento jurídico da educação enquanto direito subjetivo pelo entendimento de que o direito subjetivo é derivado do direito objetivo que se apresentam como a margem geral, fundamental do direito à todos e à cada indivíduo cabe o direito subjetivo de reivindicar ou exigir. Portanto, o direito subjetivo é a manifestação da vontade individual dentro dos limites estabelecidos pelo direito objetivo e, no caso da educação, encontra-se amparado por arcabouço legal que ampara o cidadão, cidadã que o deseja requerer a qualquer tempo.

O fato de o direito à educação estar consignado explicitamente nas Cartas republicanas brasileiras, juntamente com o aporte de recursos financeiros para a efetivação desse direito na realidade, por um lado, obriga o detentor do poder político no Executivo a colocar em prática as medidas que operacionalizam o direito à educação por receio das sanções jurídicas, políticas e sociais, e, por outro, confere ao cidadão instrumento jurídico e político de cobrar a responsabilização dos governantes (Rocha, 2024, p. 07).

Neste entendimento pode-se afirmar que foram significativos os avanços para a educação no Brasil como direito subjetivo, Rocha (2024)

destaca o período brasileira educacional (1988-2016) como forte efervescência de lutas e conquistas e ressalta Rocha (2024, p. 14)

A contribuição teórico-metodológica de Cury (2002), Oliveira (1995, 1999), Oliveira e Araújo (2005) e Saviani (2011, 2013, 2017) para a construção do conceito de direito à educação como direito público subjetivo e do conceito de educação básica como o mínimo necessário à formação plena do ser humano, à constituição do cidadão e ao seu preparo para o trabalho (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, art. 5; Lei n. 9.394, 1996, art. 2).

Enquanto política pública de estado a contribuição dos variados estudiosos buscam fortalecer os direitos de aprendizagem dos estudantes brasileiros para além do que se oferece, acompanhamos uma realidade de negação de direitos dos sujeitos da EJA em consonância com as suas especificidades, inclusive, ressalta-se a discussão sobre a presença da pessoa idosa no contexto desta modalidade de ensino, visto que pouco ou nada se concretiza em seu benefício. A Educação de Jovens Adultos e Idosos - EJA é garantia do direito de acesso à educação pública e de qualidade para aqueles que não tiveram condições de estudos na idade certa, previsto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96 (Brasil, 1996), como também nas demais políticas públicas.

Nesta compreensão cabe um questionamento sobre o que é direito. Direito subjetivo e inalienável que caracteriza o direito, também da pessoa que chega na fase do envelhecimento e precisamos destacar os principais marcos legais que fundamentam a educação para a pessoa idosa: a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988); o Decreto nº 1.948, de 3 de julho de 1996 que regulamenta a Política Nacional do Idoso (Brasil, 1996), o Decreto nº 6.800, de 18 de março de 2009, que dispõe sobre a nova redação ao art. 2º do Decreto no 1.948, de 3 de julho de 1996, que regulamenta a Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, e dá outras providências (Brasil, 2009), a Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras

providências (Brasil, 1994); Lei nº 10.741, de 1o de outubro de 2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências (Brasil, 2003), a Lei nº 13.005/2014 – que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências (Brasil, 2014) e o Plano Integrado de Ação Governamental para o Desenvolvimento da Política Nacional do Idoso (Brasil, 1994).

Além disso, referendamos a Resolução 46/91, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas que trata dos ‘Princípios das Nações Unidas em favor das pessoas idosas’, aprovada em 16/12/1991 (Brasil, 2018); o Plano de Ação Internacional de Viena sobre o Envelhecimento de 1982 (Brasil, 2018) e o Plano de Ação Internacional de Madrid sobre o Envelhecimento de 2002 (Brasil, 2018), também da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015).

O direito à educação no Brasil está ancorado na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que em seu Artigo 205 assegura que a educação é um direito social (Brasil, 1988). Essa fundação legal é complementada por legislações específicas que reconhecem as necessidades e especificidades da Pessoa Idosa (Brasil, 2003).

O Estatuto do Idoso, Lei n. 10.741/2003 (Brasil, 2003) é um marco crucial para a garantia dos direitos educacionais deste público, pois em seu Artigo 20º estabelece que o idoso tem direito à “educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” (Brasil, 2003, n.p).

Mais do que apenas garantir o acesso, o Estatuto exige do poder público a criação de condições ideais. O Artigo 21 determina que o poder público deve “criar oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático” (Brasil, 2003, n.p) aos programas educacionais a ele destinados, a exemplo do Programa Brasil Alfabetizado (PAB). Essa adequação não é opcional, mas uma exigência legal que reconhece a diversidade e as necessidades deste público e o “currículo precisa trazer as problemáticas de sua vida, seu cotidiano

com sentidos e significados, numa relação sujeito” (Borba, 2023, p. 46) para fazer jus a uma EJA socialmente referenciada.

Adicionalmente, o Estatuto visa combater o preconceito social contra a velhice, exigindo que os currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal insiram “conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria” (Brasil, 2003, n.p).

A EJA, como modalidade de ensino, busca suprir a carência formativa, sendo amparada pela Resolução CNE/CEB nº 3/2025 (Brasil, 2025), que a estabelece como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio. Essa modalidade também valoriza o conhecimento acumulado fora dos muros escolares. O Artigo 3 permite que os estabelecimentos avaliem e reconheçam conhecimentos previamente adquiridos assim como diferentes habilidades obtidas em processos formativos extraescolares incorporando também ao ensino-aprendizagem processo ações realizadas virtualmente pela modalidade da Educação a Distância (Brasil, 2025).

A educação contínua na velhice é vital, pois os idosos engajados em atividades educativas têm a chance de se manterem atualizados, socialmente ativos e mentalmente saudáveis evidenciando uma nova postura dos próprios idosos a partir de suas atitudes que também “depende de sua opinião geral com relação à velhice” (Beauvoir, 2018, p. 350). Há uma busca pela autonomia, e os processos didático-pedagógicos na EJA também devem reafirmar isto quando o profissional docente elimina de suas práticas adaptações, adequações do que é ministrado para o público jovem das turmas regulares dos ensinos fundamental e médio. O acesso a essa modalidade é uma questão de dignidade e autonomia (Borba, 2023), permitindo-lhes compreender e se defender em questões cotidianas, como entender e realizar tratativas comerciais ou reconectar-se com o ambiente em que reside pelo viés filosófico ou conexões entre o que foi visto em uma paisagem e o relato sobre o que foi percebido.

Afirmamos que para compreender a velhice é necessário superar a cronologia que marca a idade e olhar os sujeito à partir das suas subjetividades, suas histórias de vida e experiência que os levaram a chegar ao ponto atual. O fenômeno social, por vezes considera o sujeito a partir da categoria de classe em seus aspectos culturais, econômicos e sociais, em seguida aspectos biológicos e psicológicos (Beauvoir, 2018). A forma de vida de cada um de nós está alicerçada majoritariamente por estes aspectos. Mas o velho é avaliado e tratado a partir dos mesmos parâmetros.

Há uma crença, muito comum que aos velhos só resta a luta pela aposentadoria e nada mais a não ser esperar o tempo passar. Será esta a realidade que temos? Como encontramos as pessoas idosas em nossa comunidade e o que elas estão fazendo? Mesmo com a conquista da aposentadoria, o que aparenta ser uma conquista por ter cumprido seu papel social de trabalhar em sua juventude. Partindo dessa afirmação podemos confirmar que o trabalho é uma referência importante na vida das pessoas e entender que o tipo de compreensão sobre trabalho preconiza significa ou não a alienação que se está vivendo (Moura, 2025). A educação então pode servir ou não para a manutenção dos processos alienantes sustentados na idéia de consumo, de exploração e desvalorização do trabalho de uns em detrimento de outros. “Logo, a alienação afeta, em maior ou menor grau, todas as esferas da vida cotidiana, desde seus aspectos mais coletivos até os mais privados” (Antunes, 2012, p.29).

Historicamente e culturalmente a sociedade costuma associar a velhice à decadência física e à incapacidade, perpetuando os mitos que em nada contribuem para a compreensão de que quando nos referimos a condição de envelhecimento estamos evidenciando uma visão plural da velhice, visto que irá depender das condições de vida de cada pessoa. Destacamos nos estudos de Meyer (1986) Referente à cronologização da vida para definir o caráter do seu curso. Tal prerrogativa evidencia a organização do tempo de vida à serviço do sistema de produção em que ao jovens se espera robustez e saúde para o progresso, desenvolvimento do

capital e aos velhos resta a compreensão de pouco ou nada a oferecer, tornando-se um percalço.

Em estudos mais atuais a visão sobre a velhice apresenta outros significados, inclusive de contribuição social e econômica, desafiando narrativas tradicionais. Podemos verificar que a indústria, o marketing já explora esta fase da vida humana, oferecendo propostas de revitalização da vida, da saúde, estética e até outros modelos de vida. Cabe aqui ressaltar mais uma vez os modelos de velhice que temos a depender da condição econômica e sócio-cultural de cada sujeito, família e comunidade.

Vários estereótipos foram surgindo porque alimentam determinadas ideologias aliadas ao sistema capitalista aliado ao lucro. Mas em se tratando de direitos, o Estado deixa uma profunda lacuna na vida daqueles que contribuíram de forma efetiva com o seu trabalho e que para eles ao chegar nesta fase querem apenas viver o tempo que resta da maneira que melhor lhe convier, pois sentem que o dever foi cumprido. Assim usufruir da sua aposentadoria ou mesmo continuar atuando naquilo que lhe traga satisfação pessoal e não apenas pela necessidade de sobrevivência.

Os sujeitos que buscam a EJA, com idades que variam entre 15 e 75 anos (Brasil, 2023), são, em grande parte, jovens e adultos do campo e da cidade que foram excluídos da escola quando crianças ou adolescentes (Catelli Júnior, 2024) devido, principalmente, à necessidade de trabalhar para a própria sobrevivência e de seus familiares (Borba, 2023).

Do ponto de vista socioeconômico, o público da EJA é diversificado, porém, majoritariamente composto por indivíduos com baixo poder aquisitivo e modo de vida simples (Catelli Júnior, 2024). Eles são caracterizados como empregados com baixa qualificação no setor industrial, comercial e de serviços, ou atuando no mercado informal (Moura, 2025). A renda média identificada em algumas pesquisas é em torno de um salário-mínimo (Brasil, 2023).

Os alunos da zona rural são frequentemente pequenos produtores ou empregados de empresas agrícolas (Catelli Júnior, 2024), realizando atividades braçais em canaviais, lavouras ou pastos, trabalhando desde cedo

(Moura, 2025). As condições de vida no campo são desfavoráveis, com moradias simples, muitas vezes sem infraestrutura básica como água encanada ou sistema de esgoto (Brasil, 2023). Tanto no ambiente urbano quanto no rural, as ocupações que desempenham oferecem pouquíssimas, ou quase nenhuma, oportunidades de utilizarem a leitura e a escrita (Borba, 2023).

Muitos sujeitos da EJAI são migrantes que chegaram à cidade provenientes de áreas rurais empobrecidas, marcadas pela seca ou pela expropriação da terra (Moura, 2025). No meio rural, há uma tendência de o público ser adulto mais velho e a maioria homens, o que é atribuído ao tipo de trabalho no campo e à cultura machista que impede as mulheres de deixarem os afazeres domésticos (Borba, 2023).

Ao voltarem tardiamente à escola, esses sujeitos já ultrapassaram a idade de escolarização formal e estão inseridos no sistema produtivo, sendo responsáveis pela produção dos bens materiais, mas excluídos da participação desses bens (Moura, 2025). Suas expectativas ao buscarem a escola incluem conseguir um emprego melhor, mas também o desejo de “entender melhor as coisas” (Brasil, 1997, p. 42), “se expressar melhor” (Brasil, 1997, p. 42) e de “não depender dos outros” (Brasil, 1997, p. 42).

O maior desejo de muitos alunos idosos no decorrer das aulas é aprender a assinar o nome, um ato que simboliza a autonomia nas relações do dia a dia, como em algum documento (Moura, 2025). O livro “Assinei o diploma com o polegar” de Werneck (1995), retrata essa conquista simbólica, denunciando a exclusão social e celebrando a dignidade dos invisíveis.

Apesar da riqueza de sua história de vida e cultura acumulada (Almeida, 2023b), os idosos são frequentemente desrespeitados, ignorados e marginalizados “sabem que os velhos são olhados como uma espécie inferior. Assim, muitos deles tomam como um insulto qualquer alusão à sua idade: querem, a todo preço, crer que são jovens: preferem acreditar-se em mau estado de saúde a considerar-se idosos” (Beauvoir, 2018, p. 350-351). Quando ousam voltar à escola, são considerados tábu-

la-rasa e tratados de forma infantilizada e bestializada, recebendo toda sorte de discriminação e preconceitos sendo necessário alertarmos neste estudo aos jovens que “ao envelhecer, longe de se esclerosar” (Beauvoir, 2018, p. 490) devemos adquirir “suficiente confiança em si próprio para vencer suas resistências e se libertar dos antigos preconceitos. Reconduziu as pseudo-realidades psicológicas ao papel de simples momentos na constituição do mundo e do eu” (Beauvoir, 2018, p. 490).

Para a pessoa idosa, os desafios para se manter na escola são significativos. Eles incluem o cansaço do trabalho exaustivo durante o dia (preferindo descansar à noite) e a necessidade de priorizar o trabalho em detrimento do estudo, resultando em faltas ou desistência (Catelli Júnior, 2025). A escola deve garantir a efetivação das condições indispensáveis para o acesso ao conhecimento escolar (Borba, 2023).

A EJA não pode ser vista meramente como uma educação compensatória (Ireland, 2004). Seus processos pedagógicos devem considerar a pluralidade e a condição humana dos sujeitos, que são, em sua maioria, representantes das camadas mais empobrecidas da população (negros, jovens, idosos, trabalhadores, populações rurais, etc.) e não podemos reafirmá-los como “massa de alunos, sem identidade” (Andrade, 2006, p. 1).

O currículo da EJA deve ser flexível, respeitando a diversidade de cada estudante, suas vivências e aspirações, promovendo a emancipação humana (Almeida, 2023b). Ele precisa ser pensado no contexto da identidade e das aspirações dos diversos sujeitos (Andrade, 2006), abandonando modelos tradicionais de suplência.

O currículo, enquanto definidor do “que ensinar, para que ensinar e como ensinar” (Almeida, 2019, p. 7), é uma expressão das identidades sociopolítico-culturais (Almeida, 2023b). Na EJA, ele precisa valorizar o currículo oculto, sendo este manifesto no ambiente escolar, na organização da sala, nos métodos e nas interações (Almeida, 2023b) sendo crucial para a formação de valores e atitudes respeitando-se o itinerário formativo e a diversidade do público. Se faz necessário o rompimento com a ideia de neutralidade e estar adequado aos processos de ensino-aprendizagem

que contribuam para a emancipação dos trabalhadores (Freire, 2004). Deve permitir a integração de saberes e conhecimentos sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (Almeida, 2023b). Destacamos o Estatuto do Idoso exigindo que os currículos sejam adequados e que considere nas práticas didático-pedagógicas a utilização dos temas transversais como Educação Ambiental, Pluralidade Cultural, Cidadania, e Envelhecimento (Brasil, 2008).

A velhice não deve ser associada à decadência física ou incapacidade, visão que perpetua mitos aliados a ideologias do sistema capitalista (Borba, 2023). A educação contínua na velhice é ainda mais relevante, pois permite aos idosos se manterem socialmente ativos e mentalmente saudáveis (Beauvoir, 2018).

Para combater o preconceito e a negação de direitos, o currículo deve permitir a análise crítica e consciente de problemas locais, regionais e nacionais (Almeida, 2023b). A educação deve ser capaz de valorizar a experiência complexa da vida como ponto de partida para a aprendizagem, conjugando essa necessidade com a função clássica da escola de socializar o saber sistematizado (Borba, 2023).

A educação, quando pensada como instrumento de libertação, ultrapassa os muros da escola e se torna um ato político e histórico (Freire, 1996; 1989; 2004; 2005; 2006). Essa essência, presente nas obras de Paulo Freire, Maria Teresa Nidelcoff (2004) e Hamilton Werneck (1995), aponta para a valorização do povo e da sua capacidade de aprender, resistir e transformar a realidade (Almeida, 2023a).

A Pedagogia Crítica de Paulo Freire é o alicerce ideal para a EJA, pois enfatiza o respeito pelas diferentes formas da leitura do mundo. Considerando este movimento, Freire (1996; 1989; 2004; 2005; 2006) reafirma que o processo educativo é uma caminhada coletiva, onde o educador e o educando aprendem juntos na prática da liberdade. O diálogo deve ser horizontal e deve consistir por uma partilha de saberes entre educador e educando. A escola precisa acolher, escutar e valorizar a experiência de vida de cada aprendiz idoso (Borba, 2023). A pedagogia da esperança e

do diálogo propõe a superação do ensino autoritário (Freire, 1996; 1989; 2004; 2005; 2006), defendendo a conscientização crítica como instrumento para transformar o mundo (Moura, 2025). A conscientização não pode existir fora da práxis (Freire, 1996; 1989; 2004; 2005; 2006) ou seja, sem o ato de ação-reflexão. Os idosos trazem consigo uma riqueza de saberes que quase nunca ousam externar (Beauvoir, 2018). Quando conseguem fazê-lo, há uma verdadeira troca que possibilita o estabelecimento da relação teoria-prática (Catelli Júnior, 2024). O aprendizado deve partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizando idosos (Borba, 2023). O alfabetizando não é ignorante; antes de aprender as letras, ele sabia erguer uma casa (Moura, 2025).

A educação libertadora, alinhada a Freire (1996; 1989; 2004; 2005; 2006), busca a superação da passividade dos estudantes idosos, rejeitando a educação bancária, que consiste na ação do professor apenas depositador de conhecimentos. O verdadeiro sentido da escola é possibilitar que cada pessoa possa escrever com autonomia o seu próprio destino (Almeida, 2023a).

A prática docente na EJA exige uma pedagogia adaptada que operacionalize a problematização, a pedagogia de projetos, a interdisciplinaridade e a contextualização, fundamentadas na perspectiva político-pedagógica da teoria freireana, utilizando a estratégia de temas geradores reafirmando ao idoso seu protagonismo. Exemplo disso, é a utilização de temas geradores e transversais, como Cidadania e Envelhecimento (Borba, 2023), devem ser o foco da produção textual e das reflexões críticas, por exemplo, utilizando-se a dialogicidade sobre o poema “Estas mãos” de Coralina (2005) que pode servir como um instrumento desencadeador de reflexões críticas sobre elementos importantes para a formação, como identidade, cultura e território (Almeida, 2023a).

O poema de Cora Coralina, ao descrever as “mãos de mulher roceira, esforçadas mãos cavouqueiras” (Coralina, 2005, n.p), que são “mãos raízes / Procurando a terra. / Semeando sempre” (Coralina, 2005, n.p), mas que raramente veem “os júbilos da colheita” (Coralina, 2005, n.p), convida

à problematização sobre o trabalho e a territorialidade do educando da EJA da fase senil recordando que ele faz parte da classe trabalhadora. Essa ação interdisciplinar deve tomar como base a reflexão sobre a prática pedagógica docente e a autoavaliação, propondo a elaboração de materiais e estratégias didáticas. A formação docente na EJA enfatiza os pressupostos da andragogia, onde “o centro é o aluno adulto, é considerado sempre a sua experiência de vida e o que ele tem a contribuir para o ensino” (Martins, 2020, p. 2).

Mesmo sendo os idosos um público que muitas vezes requer uma alfabetização digital, o uso de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) na EJA é fundamental para potencializar a cultura educacional e a democratização do acesso e partilha de conhecimentos (Almeida, 2023b).

As TDICs, utilizadas em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVEAs) como o Google Classroom, viabilizam uma rede de saberes que favorece a compreensão crítica da realidade na tentativa de criar uma sociedade mais justa e igualitária (Borba, 2023). A inclusão digital não se restringe à visão instrumentalista (Almeida, 2023b). Estratégias como a gamificação, como o uso do Kahoot!, a Realidade Virtual e o Design

Thinking podem ser integradas para promover a autonomia estudantil (Almeida, 2023b). Tais ferramentas rompem com a avaliação por memorização (Freire, 2005), incentivando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras (Almeida, 2023b).

O ensino, tanto presencial, híbridos ou a distância devem ser planejados para os idosos considerando-se a sua diversidade, pois o uso das TDICs no itinerário formativo deve contemplar conteúdos, conceitos e temas rumo às “aprendizagens significativas para colaborarmos por uma transformação que contemple a dimensão humana” (Almeida, 2023b, p. 22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma ferramenta essencial para promover a inclusão social e o desenvolvimento pessoal. Em uma sociedade em constante mudança, é fundamental que todos tenham acesso à educação, independentemente da idade. A EJA oferece a oportunidade de resgatar conhecimentos perdidos e adquirir novas habilidades, permitindo que os indivíduos se tornem participantes ativos na sociedade. Logo, a educação para a Pessoa Idosa é, inegavelmente, um direito social e subjetivo inalienável, essencial para a formação humana e a cidadania plena. A EJA, como modalidade que acolhe aqueles historicamente excluídos, tem o dever de ir além da mera suplência, transformando-se em um espaço de libertação e empoderamento.

A chave para o sucesso pedagógico reside no reconhecimento e valorização da diversidade e da complexa experiência de vida dos idosos, que são sujeitos de conhecimento e aprendizagem. O currículo precisa ser constantemente revisitado para romper com a neutralidade e garantir que os aprendizados, habilidades e valores contribuam para o despertar do discente e sua razão de ser humano.

A EJA corrobora para o ato de reconhecer o idoso como sujeito de direitos e de história, possibilitando que cada pessoa possa escrever com autonomia o seu próprio destino. O Estado, em parceria com a escola, deve mitigar as desigualdades socioterritoriais e garantir o acesso ininterrupto à formação, cumprindo os preceitos do Estatuto do Idoso.

O direito à educação da pessoa idosa pode ser visto como as Mãos de Semeador de Cora Coralina. Embora as mãos raízes estejam constantemente procurando a terra e semeando, a colheita — a dignidade e o saber inalienável — deve ser garantida pela sociedade e pelo Estado, eliminando os preconceitos e estruturas que tentam negar esse ciclo contínuo de aprendizado e transformação. Sendo assim, a EJA contribui para a melhoria da qualidade de vida. Jovens e adultos que retornam à escola podem descobrir novas perspectivas de trabalho, aumentar sua renda e melhorar

suas condições de vida. A educação também promove a autoestima e a autonomia, fatores importantes para a construção de uma sociedade mais justa.

No contexto da velhice, a educação contínua é ainda mais relevante. Os idosos que se envolvem em atividades educativas têm a chance de se manterem atualizados, socialmente ativos e mentalmente saudáveis. Portanto, a EJA não é apenas um direito, mas um caminho para o empoderamento e a dignidade na velhice.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ricardo Santos de. Geografizando a diversidade cultural: o Estágio Supervisionado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. **Revista Interseção**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 61-77, 2023. Disponível em: <https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/article/view/418>. Acesso em: 10 nov. 2025.

ALMEIDA, Ricardo Santos de. **Tecnologias digitais nas práticas pedagógicas remotas**: o ensino de Geografia para jovens, Adultos e idosos. 2023. 61 f. Dissertação (Pós-Graduação em Master of Science in Emergent Technologies in Education) – Must University, Flórida, USA, 2023. Disponível em: ricardosantosal@gmail.com. Acesso em: 01 out. 2025.

ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. **Convergências entre currículo e tecnologias**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2019. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 28 out. 2025.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os sujeitos educandos na EJA**. 2006. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/eja-2-mandar.pdf>. Acesso em: 18 set. 2025.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES [online]**. 2007, v. 27, n. 72. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 set. 2025.

BEAUVOIR, Simone de. **A velhice**. Trad. Maria Helena Franco Martins. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BORBA, Sara Ingrid. A juvenilização e a maturidade na Educação de Jovens e Adultos: um debate necessário no atual contexto. **Revista Interseção**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 36-49, 2023. Disponível em: <https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/intersecao/article/view/444>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Censo**: número de idosos no Brasil cresceu 57,4% em 12 anos. Levantamento do IBGE também indica que em 2022 havia 6 milhões de mulheres a mais do que homens. Políticas Públicas. Brasília/DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/10/censo-2022-numero-de-idosos-na-populacao-do-pais-cresceu-57-4-em-12-anos>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 1.948, de 3 de julho de 1996 que regulamenta a Política Nacional do Idoso**. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1948.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.800, de 18 de março de 2009, que dispõe sobre a nova redação ao art. 2º do Decreto no 1.948, de 3 de julho de 1996, que regulamenta a Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, e dá outras providências**. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6800.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Educação de Jovens e Adultos**: Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental. Ensino Fundamental. São Paulo/Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <https://alfabetizarvirtualtextos.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/08/proposta-curricular-para-o-1c2ba-segmento-do-ensino-fundamental-eja.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Estatuto do Idoso**. Lei nº 10.741 de 1 de outubro de 2003. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.741.htm. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014** – que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, que dispõe sobre a Política Nacional do Idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências.** 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8842.htm. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação de Educação de Jovens e Adultos.** 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/institucionais/cartilha-pacto-eja.pdf>. Acesso em: jun. 2024

BRASIL. **Plano de Ação Internacional para o Envelhecimento.** 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-idosa/acoes-e-programas-de-gestoes-anteriores/plano-de-acao-internacional-para-o-envelhecimento>. Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL. **Política Nacional do Idoso.** 1994. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/normativas/politica_idoso.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. **Programa Brasil Alfabetizado.** 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/brasil-alfabetizado>. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025.** 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-3-de-8-de-abril-de-2025-622879826>. Acesso em: 20 set. 2025.

CATELLI JUNIOR, Roberto. Educação de jovens e adultos: das concepções à sala de aula. São Paulo, SP: Contexto, 2024. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 10 set. 2025.

CORALINA, Cora. O cântico da Terra – Hino do Lavrador. In.: CARVALHO, Rosângela Tenório de; et al. **Antologia para a Educação de Jovens e Adultos no âmbito do PROMATA**. NUPEPP/UFPE: Recife, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 29 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Entrevista com Paulo Freire: a educação neste fim de século. In. GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IRELAND, Timothy Denis. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 157-169, 2004.

MARTINS, Carla Kiane da Silva. O perfil do educador da educação de jovens e adultos. **VII Congresso Brasileiro de Educação**. Campina Grande: Realize, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_S A12_ID3356_31082020174439.pdf. Acesso em: 05 out. 2025.

MEYER, Mary G. The Social Construction of the Life Course. **Human Development**, v. 29, n. 1, p. 1-15, 1986.

MOURA, Tania Maria de Melo. **Os alunos jovens e adultos que buscam a Educação de Jovens e Adultos**: quem são e o que buscam na escola. Disponível em: <https://mega.nz/fm/OQsUmbbS>. Acesso em: 01 jun. 2025.

NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. 3. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde**. Genebra: Organização Mundial de Saúde, 2015.

ROCHA, Maria Zélia Borba. Os Pêndulos do direito à educação no Brasil. **Cad. Pesquisa**. (Fund. Carlos Chagas), São Paulo, v. 55, e11188, 2025.

WERNECK, Hamilton. **Assinei o diploma com o polegar**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.022

O ENFRENTAMENTO DA EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS EM UM ESPAÇO PARAIBANO

Lindalva Gouveia Nascimento¹José Rogério da Silva²

RESUMO

A escola representa espaços e tempos de aprendizagem, de transformação para a vida. Embora seja fácil reconhecer que as aprendizagens ocorrem de modo diferenciado para cada sujeito, tornou-se normal pensar em processos de ensino único, objetivando que todos aprendam ao mesmo tempo e da mesma forma. Isso tem levado ao acúmulo de não aprendizagens por grande parte dos estudantes, com falhas na trajetória escolar e maiores níveis de reprovação e distorção idade-ano escolar, gerando em decorrência, demandas para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, que tem sido protagonizada por estudantes cada vez mais jovens, e este é um aspecto relevante para a causa da evasão escolar. Esta pode ser influenciada por diversos elementos, essencialmente, pela subjetividade deste processo de aprendizagem. Esta pesquisa teve o intuito de discutir sobre os desafios impostos pela evasão escolar para propor ações de enfrentamento a fim de garantir a permanen-

1 Graduação em Letras (UFPB) e Pedagogia (UVA), Especialista em Gestão Educacional (UFCG); Mestre e Doutora em Educação – UFPB, Professora da Educação Básica na Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e da Prefeitura Municipal de Areia – PB. E-mail: lindalva-gouveia@gmail.com;

2 Graduação em Pedagogia (UFPB); Especialista em Gestão da Educação Municipal (UFPB); Mestrado em Educação (UFPB); Professor da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Areia - PB, rogmult@hotmail.com

cia do estudante no âmbito escolar de uma rede de ensino municipal na Paraíba. Para a consecução deste objetivo, a metodologia utilizada foi um estudo qualitativo, constituído por descrição, do tipo relato de experiência, desenvolvido em uma rede de ensino do Estado da Paraíba por meio de uma entrevista com um secretário de educação, uma coordenadora escolar, cinco estudantes e cinco professores da EJA. Os resultados preliminares apontam que a motivação dos estudantes para permanecer na sala de aula exige a compreensão do objetivo para concluir os estudos e da forma como o ensino é abordado pelos docentes. Apontar os desafios enfrentados pelos estudantes para garantir o seu direito de aprendizagem denuncia a necessidade de aperfeiçoamento na formação do professor, bem como, a necessidade de promover aulas significativas para um público diferenciado.

Palavras-chave: Educação de Jovens, Adultos e Idosos – Enfrentamento – Evasão escolar

INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária. Os dados divulgados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, realizada em março de 2024, com base nos resultados consolidados de 2023, revelam avanços significativos no cenário educacional brasileiro, mas também evidenciam desafios persistentes que exigem atenção e ação por parte do poder público.

Entre os principais destaques da pesquisa, observa-se que a taxa de analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais caiu para 5,4%, o que representa cerca de 9,3 milhões de brasileiros. Esse dado indica uma melhora no acesso à educação básica, embora ainda seja preocupante o número absoluto de cidadãos privados de um direito tão essencial. Além disso, a escolaridade média da população com 25 anos ou mais chegou a 9,9 anos de estudo, o que aponta para um avanço na conclusão do ensino fundamental.

Outro marco importante revelado pela pesquisa é que, pela primeira vez, mais da metade dos brasileiros com 25 anos ou mais concluiu o Ensino Médio. Esse resultado representa uma conquista significativa, pois é uma etapa crucial para a inserção no mercado de trabalho e para o acesso ao ensino superior. No entanto, a desigualdade educacional ainda é evidente: jovens de famílias de alta renda têm quatro vezes mais chances de concluir o ensino superior do que aqueles de famílias de baixa renda.

Essa disparidade reforça o papel da educação como vetor de ascensão social, mas também escancara os obstáculos enfrentados pelas camadas mais vulneráveis da população. Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de políticas públicas voltadas à equidade educacional.

Investir na ampliação do acesso à educação de qualidade, desde a infância até o ensino superior, é essencial para romper ciclos de pobreza, promover a inclusão social e garantir que todos os cidadãos tenham oportunidades reais de desenvolvimento pessoal e profissional.

Existe o entendimento de que a educação é um processo contínuo de aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que capacitam o indivíduo a participar ativamente da sociedade. A educação ocorre tanto em ambientes formais (escolas, universidades) quanto informais (família, comunidade, experiências de vida).

Há infinitas e imensuráveis palavras para definir a importância da educação, esta vai além da formação profissional, pois promove o pensamento crítico, fortalece a democracia, combate preconceitos e amplia as possibilidades de escolha e autonomia dos indivíduos. Estes elementos citados geram outras possibilidades de benefícios nos permitindo afirmar que não é tarefa fácil definir o valor da educação porque envolve muitos outros benefícios.

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) surgiu como resposta à necessidade de garantir o direito à educação para pessoas que, por diversos motivos, não tiveram acesso ou continuidade nos estudos durante a infância e adolescência. No Brasil, esse modelo educacional começou a se estruturar de forma mais consistente a partir da década de 1940, com iniciativas voltadas à alfabetização de adultos, ganhando força com os movimentos populares de educação e com a atuação de educadores como Paulo Freire, que defendia uma pedagogia libertadora e contextualizada.

A criação da EJA está diretamente ligada ao princípio constitucional da educação como direito de todos. Ela foi formalizada como modalidade de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), que reconhece a especificidade dos sujeitos da EJA e a necessidade de metodologias adequadas à sua realidade. Seu objetivo principal é promover a inclusão educacional, social e profissional de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade regular. A importância da EJA vai além da alfabetização: ela representa uma oportunidade de resgate da cidadania, de valorização da trajetória de vida dos estudantes e de combate às desigualdades históricas. Muitos dos que buscam essa modalidade enfrentam situações de

vulnerabilidade social, trabalho informal, responsabilidades familiares e exclusão educacional. Por esta razão, a EJA deve ser pensada como uma política pública estratégica, que articule educação com dignidade, respeito e inclusão.

A EJA surge como uma resposta humanizadora e democrática às lacunas educacionais do país. Sua criação e execução representam um compromisso com a justiça social, com a valorização da diversidade e com a construção de uma sociedade mais equitativa. Investir na EJA é investir em pessoas que, apesar dos obstáculos, continuam acreditando na educação como caminho de transformação.

A EJA é uma modalidade de ensino voltada para pessoas que não concluíram seus estudos na idade regular, oferecendo uma oportunidade de retomada da trajetória escolar. No entanto, apesar de seu papel estratégico na promoção da equidade, a evasão escolar nesse segmento permanece elevada. Segundo estudos recentes, fatores como jornadas de trabalho exaustivas, responsabilidades familiares, baixa autoestima educacional e falta de políticas públicas eficazes contribuem significativamente para o abandono dos estudos.

A caracterização da EJA parte do reconhecimento de que seus estudantes são, em grande parte, trabalhadores, pais e mães, pessoas em situação de vulnerabilidade social ou que enfrentaram barreiras estruturais para estudar. Este detalhe aponta que a EJA deve ser pensada como uma educação flexível, contextualizada e acolhedora, que respeite os saberes prévios e valorize as experiências de vida dos alunos.

Os documentos oficiais da educação nacional apontam o dever do Estado para promover estratégias de resgate e, ao mesmo tempo, conscientização acerca da importância de se retomar os estudos para que a função social da educação seja um direito de todos.

A intencionalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) é resgatar aqueles indivíduos cuja formação escolar não pôde ser completada em tempo adequado (CAMPOS; OLIVEIRA, 2003), o que ocasionou uma série de prejuízos sociais, na maioria das vezes irreparáveis a esses

indivíduos que não puderam usufruir dos processos escolares formativos que os subsidiassem a disputar pela ascendência social por meios acadêmicos.

Quando discorre sobre a evasão escolar no ensino da EJAI, é preciso considerar as diversas restrições que permeiam esse nível de ensino. Na maioria das vezes, são elas que acabam por não oportunizar aos alunos condições favoráveis à igualdade e à qualidade educacional almejada pelos sistemas de educação. Por isso, muitos se decepcionam, se desmotivam e evadem da escola, principalmente os que são oriundos das classes populares. (OLIVEIRA, 2022, p. 31)

Na busca de esclarecimentos acerca de necessidades da modalidade da EJAI, e a fim de provocar outras discussões, a problemática do estudo volta-se à inquietação referente à seguinte questão-problema: De que forma a Educação de Jovens, Adultos e Idosos hoje se configura no cenário educacional brasileiro diante do insucesso permeado pela evasão escolar?

A evasão escolar na EJAI aponta diversos entendimentos, é um problema complexo [...] é um fenômeno multifacetado, que envolve fatores sociais, econômicos e culturais, e que, portanto, exige ações integradas e articuladas entre a escola, a família e a comunidade.” (ANDRADE, 2023, p. 62)

O objetivo geral deste estudo é analisar o contexto que promove o distanciamento dos estudantes da escola e plausíveis intervenções, procurando minimizar as situações que poderão ser encontradas nas instituições e na prática escolar, em decorrência de alguns pontos contraproducentes no que se refere à evasão escolar na referida modalidade, com o intuito de compreender a motivação que leva os levam a se evadirem do âmbito escolar desistindo de sua formação escolar básica. A formação docente para atuar na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) enfrenta diversos desafios que se manifestam tanto na formação inicial quanto na continuada dos professores. Esses desafios estão ligados

às especificidades do público da EJAI, às condições de trabalho e à ausência de políticas públicas consistentes.

No caso EJAI, fatores como: idade, evasão escolar, trabalho, família se entrelaçam exigindo uma atenção especial para os sujeitos que dela participam, pois, tais sujeitos têm história de vida significativa, estão inseridos de alguma forma no mundo do trabalho, têm uma identidade cultural e cumprem ativamente vários papéis sociais como pais, mães, esposos e eleitores. (SÁ, 2023, p. 35)

Quando pensamos em desvalorização da EJAI, enquanto modalidade de ensino “secundária”, estamos trazendo à tona que esta condição reflete na escassez de investimentos em formação específica para seus docentes atenuando os problemas educacionais que impedem a qualidade do ensino no país.

Uma das fragilidades, diria mais atenuante ao ensino, é o fato de que muitos cursos de licenciatura não abordam as especificidades da EJAI, como a diversidade etária, os saberes prévios dos alunos e suas trajetórias de vida. A falta de informação para os professores que atuam na área raramente têm acesso a programas de formação continuada voltados para essa modalidade, o que dificulta a atualização de práticas pedagógicas.

As informações necessárias ao enfrentamento de situações que interferem na prática pedagógica, essencialmente, manifestadas em desafios sociais, econômicos, culturais e o desconhecimento das realidades dos alunos são de suma importância para a formação continuada.

Estas informações auxiliam o professor a evitar práticas pedagógicas pouco contextualizadas, marcadas pelo uso de métodos tradicionais que não dialogam com a realidade dos alunos. Estas atitudes possibilitam, determinadas vezes, a baixa permanência dos alunos, pois a falta de vínculo com o conteúdo e com o ambiente escolar leva à evasão. Todo o cenário promove a dificuldade de mediação entre professores e estudantes devido aos obstáculos para adaptar conteúdos e estratégias às necessidades dos estudantes adultos.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi um estudo qualitativo, constituído por descrição, do tipo relato de experiência, desenvolvido em uma rede de ensino do Estado da Paraíba por meio de uma entrevista com um secretário de educação, uma coordenadora escolar, cinco estudantes e cinco professores da EJA.

O estudo pautou-se numa abordagem quantitativa através da aplicação de questionários com perguntas abertas com o intuito de verificar como enfrentar a evasão escolar no cotidiano escolar na rede pública do município de Areia-Paraíba.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica através da consulta de materiais já publicados, constituídos principalmente de livros, dissertações, artigos, teses e revistas (MINAYO, 2001) visando fortalecer a discussão do tema. Após a verificação da pertinência da temática abordada, foi realizado um estudo qualitativo, constituído por descrição, do tipo relato de experiência, por meio de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa.

Para Ribeiro (2008, p. 05), esta se configura como uma situação natural, sendo rica em dados descritivos, que são obtidos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, desta forma enfatiza o processo mais do que o produto, havendo a preocupação em descrever a perspectiva dos participantes de forma flexível e contextualizada.

No decorrer da pesquisa, os dados foram interpretados e analisados de forma quantitativa através da tabulação dos dados e interpretação das respostas colhidas durante a aplicação do questionário aos professores. Posteriormente as mesmas foram qualificadas e agrupadas em categorias de acordo com as sugestões de Bardin (2009) e Minayo (2001).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O enfrentamento da evasão escolar na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) é um desafio complexo que envolve fatores sociais, econômicos, pedagógicos e institucionais. A evasão nessa modalidade está frequentemente ligada às condições de vida dos estudantes, à falta de políticas públicas eficazes e à inadequação das práticas pedagógicas. Aranha (1997) afirma:

“ a importância da EJA. [...] como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais, ocorrendo essa interação no nível intrapessoal como no nível da influência do meio, interação essa que se configura numa ação exercida sobre sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta em vista esta função, a educação deve voltar se a uma formação na qual os educandos possam: aprender permanentemente; refletir própria ação exercida (ARANHA, 1997, p. 50).

Um elemento atenuante que muitas vezes são se tem um entendimento evidente é a questão da idade regular, principalmente na adolescência, que surgem dúvidas e incertezas quanto à existência e seu lugar neste mundo, permitindo a vulnerabilidade destes contribuindo para as vivências excludentes, que levam ao fracasso escolar ou os obrigam a assumir uma postura estudantil e responsabilidades para as quais não estão preparados no enfrentamento da vida.

Aliada ao cenário limitador e causador da evasão escolar estão a **Jornada de trabalho extensa**: Muitos alunos trabalham em horários que dificultam a frequência escolar; **Responsabilidades familiares**: Cuidar de filhos, netos ou familiares pode impedir a continuidade dos estudos; **Baixa autoestima educacional**: Históricos de fracasso escolar geram insegurança e desmotivação; **Infraestrutura inadequada**: Escolas distantes, sem transporte ou com ambientes pouco acolhedores contribuem para a evasão e **Currículo descontextualizado**: Quando o conteúdo não dialoga com a realidade dos alunos, há perda de interesse.

Alguns motivos dessa evasão estão associados aos problemas sócios econômicos dos alunos e na forma de gestar esta modalidade, suas práticas pedagógicas e falta de currículo adequado que proporcione a permanência e a inclusão social com formação significativa para a conquista profissional são as variáveis citadas com muita recorrência nas rodas de conversas entre professores desta modalidade. Segundo Pedroso (2010), afirma que:

O público atendido pela EJA é de pessoas que na idade regular não puderam estudar, ou por não se sentirem atraídos pelo conteúdo escolar acabaram deixando a escola. Isto acaba gerando uma exclusão dos indivíduos analfabetos dentro da sociedade e da própria escola. Muitos são os problemas que dificultam o ingresso de pessoas no ensino na idade regular, alguns destes problemas são: gravidez precoce, drogas, desinteresse, condições financeiras. (PEDROSO, 2010).

No momento da entrevista foi perguntado ao Secretário de Educação sobre quais ações e políticas a secretaria tem desenvolvido para combater a evasão escolar e garantir a permanência dos estudantes da EJAI na rede municipal, e foi respondido que a Secretaria de Educação (SEDUC) tem proporcionado momentos diferenciados com diversos profissionais para tratar uma diversidade de temas. Temos propiciado todos os direitos dos alunos que vão de fardamento escolar, material didático, professores capacitados. Também trabalhamos acolhimento e atividades socioemocionais.

O momento de fala com a Coordenadora Escolar da EJAI sobre os quais são os principais desafios enfrentados pela escola para manter os estudantes da EJAI motivados e participativos nas aulas, foi marcada com indicativos sobre dificuldades para se deslocar de vido a fatores familiares; falta de perspectiva; falta de apoio familiar; dificuldades na visão; cansaço físico e mental. “Na verdade são tantas questões intrínsecas ao meio familiar que interferem no progresso acadêmico de nosso público. Para que a EJAI cumpra seu papel transformador, alguns elementos são fundamentais em sua criação e execução:

- Flexibilidade curricular e metodológica: é necessário adaptar os conteúdos e as formas de ensino à realidade dos estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa e conectada com o cotidiano.
- Formação específica de professores: educadores da EJAI devem estar preparados para lidar com a diversidade etária, cultural e social dos alunos, com abordagens pedagógicas inclusivas e dialógicas.
- Infraestrutura adequada e horários acessíveis: muitos alunos trabalham durante o dia, o que exige turnos noturnos, transporte público acessível e espaços escolares seguros e acolhedores.
- Políticas públicas integradas: a EJAI deve estar articulada com ações de assistência social, saúde, cultura e trabalho, ampliando o impacto da educação na vida dos estudantes.
- Campanhas de valorização e incentivo: combater o estigma da “escola para quem ficou para trás” é essencial para fortalecer a autoestima dos alunos e estimular sua permanência.

A execução eficaz da EJAI não se limita à oferta de vagas, mas envolve o compromisso com a permanência, o sucesso escolar e a transformação social. Em um país marcado por desigualdades educacionais, investir na EJAI é investir na dignidade, na justiça e na construção de um futuro mais equitativo.

O estudante da EJAI, aliado aos interesses e pressões do mundo produtivo, busca assegurar sua sobrevivência material em um cenário de profundas desigualdades sociais que a cada dia tem uma constante variação. No entanto, ao mesmo tempo em que é atraído para as dinâmicas do trabalho informal ou precarizado, ele se distancia dos processos educativos formais que poderiam, a longo prazo, ampliar suas possibilidades de emancipação social e econômica.

Nas entrevistas com os estudantes, E1, E2, E3, lhes foram perguntado sobre o que mais os motivavam ou desmotivavam a continuar frequen-

tando as aulas e a concluir seus estudos; e como respostas obtivemos os seguintes discursos:

“O desejo de superação pessoal. Busco a educação como forma de melhorar as condições de vida, conquistar melhores oportunidades de trabalho, dar exemplo aos meus filhos e realizar um sonho antigo” E1.

Outro estudante, E2, apontou que “é a valorização da autoestima, o reconhecimento de suas experiências de vida e o acolhimento por parte da escola são fundamentais para fortalecer esse impulso para enfrentar as horas de estudo diante do cansaço físico”.

O entrevistado “E3” cita a jornada dupla ou tripla de trabalho, as responsabilidades familiares, a falta de transporte, alimentação ou infraestrutura adequada que se tornam barreiras concretas que dificultam a sua permanência em sala de aula como elementos determinantes para que o mesmo possa concluir sua formação.

São inúmeras fragilidades para a consolidação de uma educação de qualidade. Estas tornam-se barreiras enfrentadas por professores que atuam nesta modalidade de ensino, o que torna a prática de ensinar cada vez mais complexa para superar uma formação fragmentada, tanto a instituição formadora de professores como os formadores e os futuros professores, precisam assumir que na sociedade globalizada se convive, simultaneamente, com a inovação e a incerteza de cenários provocados por múltiplas variedades.

A falta de políticas públicas específicas, o preconceito social e a baixa valorização da modalidade também geram sentimentos de exclusão e desânimo entre profissionais e estudantes do meio da EJA. Além disso, quando o ensino é rígido, descontextualizado ou desconsidera os saberes prévios dos alunos, a escola deixa de ser um espaço de pertencimento e passa a ser mais um obstáculo.

Compreender o que motiva e desmotiva o estudante da EJA é essencial para construir uma educação verdadeiramente inclusiva. É preciso investir em políticas educacionais que respeitem a diversidade, ofereçam suporte material e emocional, e reconheçam a EJA como um direito,

não como uma compensação. Somente assim será possível transformar a escola em um espaço de esperança, dignidade e transformação social.

Este ciclo resulta em consequências que dificilmente serão modificadas, pois sem acesso à escolarização adequada, esses sujeitos permanecem em situação de vulnerabilidade, presos a condições de trabalho degradantes e a contextos de exclusão perpetuados de forma intergeracional.

Neste sentido, torna-se urgente reconhecer que a falta de acesso e permanência na EJA gera impactos profundos na vida dos indivíduos e no tecido social como um todo. Como destacam os educadores críticos, a ausência da educação básica não apenas fragiliza a capacidade de inserção digna no mercado de trabalho, mas também expõe esses sujeitos a múltiplos riscos sociais, como o aumento da violência, a marginalização e a perda de direitos básicos.

Um dos professores entrevistados, P1, foi indagado acerca de que forma o planejamento e as metodologias utilizadas nas aulas podem favorecer a aprendizagem e evitar a evasão dos estudantes e sobre este ponto elencou que “A evasão escolar é um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Para enfrentá-la de forma eficaz, é fundamental compreender que o planejamento pedagógico e as metodologias utilizadas nas aulas desempenham papel decisivo na promoção da aprendizagem e na permanência dos estudantes”.

A evasão escolar é um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Para enfrentá-la de forma eficaz, é fundamental compreender que o planejamento pedagógico e as metodologias utilizadas nas aulas desempenham papel decisivo na promoção da aprendizagem e na permanência dos estudantes.

Um planejamento bem estruturado permite que o professor organize os conteúdos de forma coerente, respeitando o ritmo e as necessidades dos alunos. Ao considerar os contextos socioculturais da turma, o planejamento torna-se mais inclusivo e significativo, favorecendo o engajamento

dos estudantes. Além disso, a definição clara de objetivos, estratégias e formas de avaliação contribui para que o processo de ensino-aprendizagem seja transparente e motivador.

Soares (2021) apresenta um quadro síntese de teorias do início do século XX centradas no estudante, propostas por pesquisadores como Dewey, Steiner, Freinet, Montessori, Malaguzzi, as quais nos levam a refletir sobre a discussão que ora se impõe para a Educação. Essa reflexão deve ser crítica, no sentido de observar que no início do século XX não tínhamos os nativos digitais e pessoas continuamente conectados às redes, embora tais teorias já indicassem que o foco deveria estar centrado no estudante.

Há que se ponderar que o problema do ensino não está relacionado apenas à inserção de tecnologias nas escolas, mas na cognição, ou seja, nos processos pelos quais o ser humano aprende. Além disso, estudos de Vygotsky, Wallon e Gardner complementam tais teorias, trazendo a reflexão de um processo de ensino aprendizagem participativo e social, ancorado na construção do conhecimento. Outras teorias nos permitem refletir sobre a aprendizagem significativa, como a de Ausubel, ou nos trazem a ideia de que o aprendizado se dá por fases de desenvolvimento cognitivo do ser humano e que o conhecimento é construído pelo aprendiz, como defende Piaget (considerado construtivista).

As metodologias ativas, por sua vez, colocam o aluno como protagonista do próprio aprendizado. Abordagens como projetos interdisciplinares, resolução de problemas, uso de tecnologias educacionais e aprendizagem baseada em experiências estimulam o pensamento crítico, a autonomia e o interesse dos estudantes. Quando os conteúdos são apresentados de forma contextualizada e dinâmica, os alunos se sentem mais valorizados e propensos a permanecer na escola.

Outro aspecto relevante é a construção de vínculos afetivos entre professores e alunos. Metodologias que promovem o diálogo, a escuta ativa e o trabalho colaborativo fortalecem o sentimento de pertencimento à comunidade escolar, o que é essencial para evitar o abandono. A evasão

muitas vezes está ligada à sensação de invisibilidade ou desmotivação, e práticas pedagógicas humanizadas podem reverter esse quadro.

É interessante atentar para que o planejamento pedagógico sensível e o uso de metodologias inovadoras são ferramentas poderosas para garantir não apenas a aprendizagem, mas também a permanência dos estudantes. Ao tornar a escola um espaço acolhedor, relevante e estimulante, é possível transformar a educação em um verdadeiro instrumento de emancipação social.

Algumas estratégias ao enfrentamento do problema trabalhadas na rede municipal de ensino de Areia-Paraíba são: **Flexibilização de horários**: Oferecer aulas em turnos alternativos ou com carga horária adaptada; **Acolhimento e escuta ativa**: Criar espaços de diálogo para entender as necessidades dos alunos; **Formação docente específica**: Capacitar professores para lidar com as singularidades da EJA; **Projetos interdisciplinares**: Trabalhar temas relevantes para a vida dos alunos, como saúde, trabalho e cidadania; **Parcerias comunitárias**: Envolver instituições locais para apoiar a permanência dos estudantes.

Desta forma, a oferta da modalidade e do ensino não se limita à oferta de vagas, mas envolve o compromisso com a permanência, o sucesso escolar e a transformação social. Em um país marcado por desigualdades educacionais, investir na EJA é investir na dignidade, na justiça e na construção de um futuro mais equitativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar estratégias para um cenário que necessitam de mudanças, no sentido de inovar metodologias, currículo e formas de acolhimento ao estudante é de fundamental importância para o desenvolvimento da escola atual, e este estudo nos propiciou esta discussão. Os dados da PNAD Contínua apontam avanços importantes, eles também alertam para que a educação continue sendo prioridade nas agendas governa-

mentais. Somente por meio de um sistema educacional justo, inclusivo e eficaz será possível construir um Brasil mais igualitário e promissor.

O estudo nos diz a compreensão da forma com que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos se encontra no atual cenário educacional no estudo de caso citado diante do insucesso de históricas e contínuas políticas públicas, evidenciando-se a resolução de sua problemática e apresentando novos dados à comunidade científica acerca das características mais específicas em torno de uma modalidade educacional brasileira ainda carente de ações governamentais e educacionais emergentes.

Tornou-se possível identificar o esforço que a rede municipal tem executado, através de suas instituições de ensino que se empenham em atrair esses alunos para a sala de aula e trabalham no sentido de dar continuidade a estas ações para conseguirem manter o alunado no ambiente escolar para que estes tenham melhores oportunidades na vida, possibilidade de apreensão de competências e habilidades necessárias e facilitadoras para a inserção social.

Isso significa afirmar que o objetivo proposto neste trabalho foi alcançado, pois elaborou-se um trabalho com escrita de forma clara e precisa, em que se encontram subsídios teórico-metodológicos, os quais poderão contribuir para a redução da evasão escolar, pois não se tem pretensão de enfatizar que um trabalho desse tipo poderá extinguir tal problema na escola, dando ênfase no trabalho da gestão escolar com o objetivo de combater esse problema.

Diante disso, destaca-se também a importância da gestão e do professor incentivar os alunos a continuar frequentando a escola. Além desse estímulo é necessário que sejam oferecidos aos alunos da EJAI as devidas condições, tais como: professores capacitados que atuem como mediadores do processo de alfabetização e que compreendam que a educação é uma forma de intervenção no mundo envolvendo ação-reflexão-ação, tendo em vista a transformação da realidade; desenvolvimento de atividades interdisciplinares, destacando-se nesse processo o trabalho por projetos; recursos didáticos que não se limitem somente ao quadro e

pinel; iluminação satisfatória; levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os assuntos a serem estudados; considerar a realidade de vida dos discentes, trabalhando temáticas referentes ao seu cotidiano visando à formação integral dos alfabetizando e avaliar os educandos no processo; dar encaminhamento para que as dificuldades de aprendizagem apresentadas sejam superadas e uma biblioteca com acervo atualizado para a realização de pesquisas.

Para tornar a aprendizagem mais significativa e atrativa, é essencial transformar a escola em um espaço mais dinâmico, acolhedor e conectado à realidade dos alunos. Isso exige mudanças na metodologia, no ambiente e na relação entre educadores e estudantes. Algumas propostas concretas e bem fundamentadas para promover essa transformação deve pautar-se em aprendizagem significativa que acontece quando o aluno relaciona novos conhecimentos com experiências anteriores, tornando o conteúdo mais relevante.

Existe a necessidade de inovar com estratégias voltadas para projetos interdisciplinares, estudos de caso, resolução de problemas reais e gamificação, pois estimulam o engajamento e a autonomia dos estudantes.

Vale destacar a importância de levar os alunos para ambientes alternativos, como bibliotecas, museus, laboratórios, pátios ou até espaços públicos, pode tornar o aprendizado mais prazeroso e contextualizado. Com esta mudança quebra a monotonia e estimula a curiosidade, além de favorecer a aprendizagem experiencial.

Um ponto necessário destacar é o vínculo entre professor e aluno. Diante das mudanças na sociedade e no mundo, torna-se urgente oferecer ambientes acolhedores e relações respeitadas para favorecer a escuta ativa e o protagonismo estudantil. Envolver dinâmicas de grupo, rodas de conversa e práticas de escuta empática ajudam a construir esse clima positivo.

Com uma visão prospectiva, essas mudanças não exigem necessariamente grandes investimentos, mas sim vontade política, escuta ativa e valorização da comunidade escolar. Sendo assim, a escola do futuro

começa com ações no presente — e cada passo rumo a uma educação mais significativa é um avanço na construção de uma sociedade mais justa e consciente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, H. O. **Aspectos socioculturais de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado do Amapá (2011-2021) no contexto da evasão escolar.** 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado em EDUCAÇÃO) Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13846033. Acesso em: 18 abril 2025.

ARANHA, A. V. S. O conhecimento tácito e a qualificação do trabalhador. Revista Trabalho e Educação, Belo Horizonte, n. 2, p. 12-30, 1997. Disponível em: < www.repositorio-ufpb.br/jspui/bitstream/POM28062018 >. Acesso em: 28 mar. 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Lisboa: Porto Editora, 1994. Disponível em: https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao acesso em 05 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 fevereiro de 2025.

CARMO, J. N. **Gênero e evasão escolar: impedimentos que mulheres enfrentam para concluir os estudos na Educação de Jovens e Adultos.** 2023. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14408734. Acesso em 20 de maio de 2025.

CARVALHO, Jair Antonio de; CARVALHO, Marlene Pedrote de; BARRETO, Maria Auxiliadora Motta; ALVES, Fábio Aguiar. **Andragogia:** considerações sobre a aprendizagem do adulto. Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de

Ciências da Saúde e do Ambiente. REMPEC – Ensino, Saúde e Ambiente, v.3 n 1 p. 78-90, abril 2010. ISSN 1983-7011.

FELSMANN, Marina Graziela (Org). **Formação de Professores e cotidiano escolar. In: Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade.** São Paulo. Editora Senac: 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 1957.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo. Autores associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas do povoamento:** evolução da população brasileira. 2022. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br> Acesso em: 17 set. 2022.

LIRA, Karla Cybele Gomes; SILVA, Marta Santana da. **A Prática Pedagógica Docente na EJA.** Universidade Federal de Pernambuco, 2022.

MINAYO, M. C. de S. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social.** In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001. p.09-29.

MOURA, Maria da Glória Carvalho Moura. **Educação de Jovens e Adultos: Formação, prática pedagógica e profissionalidade docente.** Appris Editora:2023.

PEDROSO, S. G. Dificuldades encontradas no processo de educação de jovens e adultos. In: I Congresso Internacional da Cátedra Unesco de Educação de Jovens e Adultos, 2010, João Pessoa. Jovens, Adultos e Idosos: os sujeitos da EJA. João Pessoa: EDITORA UNIVERSITÁRIA UFPB, 2010. Disponível em: . Acesso em: 16 de abril de 2025.

RIBEIRO, Elisa Antonia. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa.** Revista Evidência, Araxá, n. 4, 2008, p. 129-148. Disponível em:.. Acesso em: 16 agost. 2018, 16: 38:22.

SILVA, Rita de Cássia Santos da; SOUSA, Evanilde Almeida Araújo; QUEIROZ, Joane Mary Araújo de; ONOFRE, Joelson Alves. **As causas da evasão escolar na EJA:** uma concepção histórica. Santa Inês – BA, 2019.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.023

DONA CARANGUEJA: PRÁTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EJA

Carlos Fabian de Carvalho¹Carla Carvalho de Aguiar²Leonardo Bis dos Santos³

RESUMO

O presente trabalho está inserido na intersecção entre a educação ambiental e a educação de jovens e adultos (EJA). Este projeto, intitulado Dona CaranguEJA, tem sido desenvolvido em uma escola pública da cidade de Vitória-ES, no Bairro de São Pedro, historicamente marcado por questões socioambientais. A escolha desse bairro decorre em função do seu processo de ocupação, marcado por resistências ao longo de sua urbanização. Vale ressaltar que esse território é contextualizado por um dos maiores manguezais urbanos do país, e deste ecossistema advém a escolha do nome do projeto, Dona CaranguEJA, em referência a um animal marcadamente presente nos manguezais e também ao público que realiza a Iniciação Científica no projeto, estudantes da EJA. O trabalho teve início em 2023 e tinha como objetivos iniciais a construção de uma plataforma de turismo no manguezal autoguiada, bem como a formação de agentes ambientais na educação de jovens e adultos e ações de valorização do território, por meio da educação ambiental. A ação

- 1 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, cfabiancarvalho@gmail.com;
- 2 Doutora em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, carlaaguiar.bio@gmail.com;
- 3 Doutor em História pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, leonardo.bis@ifes.edu.br.

tem sido desenvolvida, em sua maioria, com mulheres negras, estudantes da educação de jovens e adultos, idosas e que atuaram diretamente nos movimentos pró-urbanização do bairro. O trabalho tem nos possibilitado construir um programa de formação em educação ambiental na educação de jovens e adultos, aprofundar aspectos metodológicos no campo da alfabetização científica, estreitar a distância entre a promoção da ciência e o currículo escolar, além de divulgar a produção científica produzida pelos sujeitos da educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: EJA, Educação ambiental, São Pedro, Urbanização, Manguezal.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está inserido na intersecção entre a educação ambiental e a educação de jovens e adultos (EJA). Utilizamos como referencial teórico os estudos de Freire, Tristão, Boff, Morin e colaboradores na busca de articular os referidos campos, bem como reconhecer os saberes escolares e ambientais previamente produzidos pelas comunidades e pelos sujeitos das classes populares. Freire nos aponta a importância da palavra como ato de anúncio e denúncia. Também nos alerta que a palavra é gerada do diálogo produzido não entre saberes hierarquicamente desiguais, mas sim entre iguais que possuem diferentes saberes. Do resultado desse diálogo, novos saberes são construídos, novas possibilidades inventadas, a partir do reconhecimento do saber-poder da classe trabalhadora. Nesse sentido, o diálogo com os sujeitos da EJA, nos provocam sempre a um "saber fazer" que é eminentemente coletivo, como nos aponta Jacobi (2009):

"Esse "saber fazer coletivo" configura-se em importantes estratégias que englobam um conjunto de sujeitos e práticas, e pode ser um elemento na construção e criação de pactos de governança, fomentando a compreensão e o acolhimento de outros valores na superação das ações de regulação e de controle. Podem, assim, informar e intervir em novas escolhas do poder público e da sociedade rumo à sustentabilidade socioambiental."

O reconhecimento do saber das mulheres, estudantes da EJA, acerca da história e das práticas ambientais produzidas em sua comunidade, somadas as denúncias da dívida histórica que o Estado brasileiro possui com a classe trabalhadora de nosso país, ao serem sistematizadas e anunciadas, podem sim produzir novos pactos de governança e intervir em novas escolhas de nossa sociedade. Sendo que essas escolhas precisam estar pautadas por um princípio inclusivista, onde a pluralidade de sujeitos em suas mais diversas especificidades devem obrigatoriamente estar inseridos em todo o processo de construção social. Por isso, destacamos

a relevância de produzir pesquisa, bem como, reconhecer os saberes já adquiridos, com mulheres, pobres, negras, idosas, que tiveram negado também o direito à educação e que reagiram ao machismo e patriarcado, quando retornam ou se inserem no contexto escolar.

“ A sustentabilidade de uma sociedade se mede por sua capacidade de incluir a todos e garantir-lhes os meios de uma vida suficiente e decente. Ocorre que as crises que assolam todas as sociedades esgarçaram o tecido social e jogaram milhões na marginalidade e na exclusão.” (Boff, 2016)

A escolha da temática embasa-se na importância de dialogar sobre educação ambiental em uma perspectiva ontológica, isso significa afirmar que apostamos na formação dos seres humanos e que dialeticamente determina o modo como criamos e satisfazemos necessidades, estabelecemos o metabolismo sociedade-natureza. evidenciando o que já trazia Boff (2016) sobre o caminho de relação ser humano-meio ambiente, no qual:

“Atualmente alcançamos um nível tal de agressão que equivale a uma espécie de guerra total. Atacamos a Terra no solo, no subsolo, no ar, no mar, nas montanhas, nas florestas, nos reinos animal e vegetal, em todas as partes, onde podemos arrancar dela algo para nosso benefício, sem qualquer sentido de retribuição e sem qualquer disposição de dar-lhe repouso e tempo para se regenerar. ”

Tais fatores indicam que o ser humano para existir precisa continuamente produzir seus meios de vida. Nesse sentido, as mulheres de São Pedro são potenciais agentes disseminadoras de conhecimentos em sua comunidade e também transformadoras desta.

Lugar de Toda Potência: contextualizando a Região de São Pedro e o Projeto Dona Carangueja

...é tudo ou nada , tem que ser agora/ é calça de veludo ou bumbum de fora/ Lugar de toda pobreza/ me dá tanta tristeza que não posso suportar.

O trecho do samba enredo da escola de samba Originais do Contorno do ano de 1987 traduz uma leitura que se constituiu como hegemônica da região da Grande São Pedro, localizada na cidade de Vitória. Marcada por um processo histórico de luta pelo direito à moradia, que reverberava na denúncia de diferentes negações de direitos sociais promulgados na constituição de 1988, a Grande São Pedro nas décadas de 70 e 80, foi também o local definido para o descarte de resíduos sólidos. Lá funcionou um lixão a céu aberto onde várias famílias habitavam e encontravam local de sustento. Sem escolas, sem unidades de saúde, sem segurança pública, sem serviços de assistência social, sem sequer água encanada, a população produziu práticas de aquilombamento, organizando-se em ações de mobilização e exigência de direitos junto aos órgãos governamentais e gestão comunitária que procurava formas de (re)existir no então denominado lugar de toda pobreza. Torna-se importante destacar que em 1983, um documentário intitulado “Lugar de Toda a Pobreza”, do cineasta Amylton de Almeida, promoveu enorme repercussão, deixando a região nacionalmente conhecida, tensionando ações do poder público.

Na segunda metade da década de 80 do século passado, as mobilizações da comunidade, juntamente com ações da Igreja Católica, incluindo a visita do Papa João Paulo II e a atuação dos movimentos populares e sindicais, acabaram promovendo avanços nas interlocuções junto às administrações públicas municipal e estadual. Gradativamente houve acesso aos direitos fundamentais às pessoas. O mangue sofria também, primeiro com o aterramento com lixo e depois com aterramentos para o processo de urbanização da região.

Destaca-se que a atuação de administrações locais da cidade, pressionadas pela organização coletiva comunitária, produziu nas últimas 3 (três) décadas um conjunto de transformações significativas na referida região. Conta atualmente com unidades de educação infantil e ensino fundamental, duas escolas de ensino médio, unidades de saúde e um pronto atendimento, centro de referência de assistência social, espaços

comunitários de práticas esportivas, parque municipal, um importante polo gastronômico, museu e outros equipamentos.

Nos dias atuais, São Pedro encontra-se muito diferente do que foi quando das filmagens do documentário de Amylton de Almeida. Conta com muitos comércios, ampla infra-estrutura e vários equipamentos e serviços públicos. Ainda, no presente momento passa por obras em grande parte de sua região de orla do manguezal para a construção de uma extensa passarela que adentra parte desse ecossistema - o manguezal ainda sofre interferência do poder público.

No ano de 2022, a Escola de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EMEF EJA) Professor Admardo Serafim de Oliveira, única escola do município exclusiva no atendimento à modalidade da educação de jovens e adultos, iniciou o atendimento a uma turma de mulheres, moradoras da região, que tinham vivenciado situações de violência doméstica. Essas mulheres, em sua maioria, negras, idosas, mães, avós, tias, que sustentam suas famílias, e que nessa etapa de vida assumiram o compromisso de cuidado de si, demandando do poder público o direito à educação que lhes foi negado historicamente por sua condição de classe, raça e gênero.

A EMEF EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira foi planejada e criada em um contexto histórico na cidade de Vitória de maior busca na efetivação de direitos sociais, integração entre os entes federativos e maior intersetorialidade entre as diferentes secretarias municipais. Esta escola, que vem consolidando seus pressupostos e princípios na busca de construir um processos educativos na perspectiva do direito e da dignidade da pessoa humana, atentou-se para absorver, dialogar e atuar frente às mudanças político-econômicas e culturais ocorridas em nível nacional e local. Esse exercício diário de diálogo tem sido praticado na atualização permanente das práticas curriculares, na formação docente, no aprofundamento dos processos de gestão democrática e na relação direta com estudantes e com a complexidade das demandas apresentadas por suas

condições de classe, raça, gênero, orientação sexual, e especificidades no campo da deficiência.

Em relação a Educação de Jovens e Adultos, torna-se importante destacar que a relação do processo de escolarização com os movimentos sociais do campo e das periferias urbanas, organizações culturais, coletivos que atuam com questões ambientais é absolutamente crucial para a construção de processos educativos com sujeitos que possuem as especificidades citadas no parágrafo anterior, mas também possuem características comuns, como a condição de pobreza, opressão e subalternidade, defasagem idade-série, e o direito à educação negado na infância e adolescência.

Essas especificidades precisam ser pautadas e valorizadas nos processos formativos com Jovens e Adultos, que se realizam na escola e em muitos espaços educativos sociais em que essas pessoas participam. Em todos esses espaços, a EJA precisa assegurar seu modo próprio de ser e de existir, enfrentando e superando determinadas narrativas depreciativas acerca de sua identidade.

É nesse cenário que surge o projeto Dona CaranguEJA, com o objetivo de recontar a história de São Pedro do ponto de vista daquelas que viveram a urbanização deste espaço e a transformação do local. A mudança passando de ponto viciado de descarte de resíduos para um bairro potente e de referência como polo gastronômico de culinária local. Aliado a esse objetivo, o projeto propõe o desenvolvimento de um trabalho de educação ambiental, pela construção de uma plataforma de turismo autoguiada, com e pela comunidade local desenvolvido pelas estudantes da EJA da região, valorizando o ecossistema de manguezal e aquelas que dele obtêm seu sustento e subsistência.

METODOLOGIA

O presente trabalho tem sido desenvolvido pela atuação conjunta de estudantes e professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

no município de Vitória, ES, Brasil. A pesquisa dá-se com a contribuição ativa das(os) educandas(os) da EJA da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) EJA Professor Admardo Serafim de Oliveira (Vitória, ES).

O projeto Dona CaranguEJA leva o referido nome em homenagem ao segmento educacional das(os) estudantes pesquisadoras(es), a EJA; e a escolha do elemento de fauna no nome faz referência ao ecossistema centro dos estudos, o manguezal, na figura de um caranguejo fêmea (representando a força feminina nesses espaços). O projeto conta com três principais vertentes de estudo, todas elas atravessadas pela educação ambiental: (I) Conscientização do valor socioambiental do ecossistema manguezal, enaltecido por um trabalho de educação ambiental realizado via plataforma de turismo autoguiada pelo usuário, criada no projeto; (II) Valorização da região de São Pedro e narrativa de sua história de urbanização por meio de material audiovisual, contada do ponto de vista daquelas(es) que viveram/vivem no território e acompanharam as transformações no local; e (III) Divulgação científica e produção de materiais educativos, os quais tem o intuito de disseminar as ideias de conservação dos manguezais trabalhadas no projeto para potenciais multiplicadores (sejam educadores, seguidores do perfil no Instagram, estudantes, entre outros).

A iniciação científica na EJA dá-se de maneira coletiva e colaborativa, considerando os saberes prévios das estudantes pesquisadoras, as quais ocupam o espaço-alvo de estudos (São Pedro, Vitória, ES), bem como viveram, muitas delas, o processo de urbanização da região (em que grande parte da distribuição de áreas de manguezal foi aterrada e transformada para abrigar a população crescente). A educação ambiental é trabalhada transversalmente em cada ação do projeto, discutindo a importância do ecossistema manguezal e seu papel socioambiental.

Considerando a construção da plataforma de turismo autoguiada, esta deu-se da seguinte maneira: 1. Construção coletiva do design da plataforma; 2. Pesquisas quanto às informações a serem disponibilizadas; 3. Aprimoramento da escrita por construção coletiva; 4. Criação da plata-

forma e ajustes finos quanto a imagens e organização das informações; 5. Divulgação da plataforma e disponibilização desta para a população. Ao longo de todo o processo também foram realizadas aulas de campo pelo manguezal da região com as estudantes, a fim de contribuir na formação destas sobre o tema e debater os diversos aspectos aos quais o ecossistema está relacionado.

O trabalho de valorização da região e narrativa pelas lideranças locais deu-se da seguinte forma: 1. Pesquisa sobre os indivíduos que poderiam compor as narrativas buscando, principalmente, mulheres que viveram aquele período; 2. Construção de roteiro com perguntas às lideranças entrevistadas a fim de garantir uma melhor coleta de dados; 3. Busca pelas lideranças fruto das pesquisas e convite à participação em roda de conversa gravada com as estudantes; 4. Realização de roda de conversa com as estudantes da EJA e as lideranças, realizando registro em vídeo.; 5. Tratamento dos dados coletados para produção de material audiovisual.

O trabalho de divulgação científica, por sua vez, dá-se pela criação de conteúdos na rede social do projeto (Instagram: @projetodonacarangueja), no qual são compartilhadas informações sobre os manguezais, sua conservação, importância, aspectos socioambientais, entre outros relacionados. A produção de material educacional está associada tanto à rede social do projeto quanto a outras iniciativas que têm como público-alvo estudantes e professores da EJA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenvolvimento das atividades no projeto Dona CaranguEJA tem oportunizado construções conjuntas de conhecimentos entre discentes e docentes que enriquecem as vivências de ambos. Essas práticas são pensadas em consonância às ideias freireanas de construção e valorização dos saberes prévios das(os) educandas(os), valendo-se destes na elaboração de ações com real sentido para todos os envolvidos. Este trabalho tem possibilitado, ainda, a construção de estratégias de educação ambiental

com foco nos manguezais por diferentes abordagens, evidenciando possibilidades neste campo.

Projeto Dona CaranguEJA e a iniciação científica na EJA

Como premissas na formação do grupo, estavam a participação de mulheres e pessoas negras, visando garantir a formação de uma equipe que valorizasse grupos historicamente marginalizados. Outra reflexão foi em torno do racismo ambiental ao qual o grupo estaria mais exposto. A presença de idosas no grupo revela um perfil relativamente comum na EJA, com estudantes que, por diferentes motivos, tiveram seus direitos aos estudos negados quando jovens e/ou crianças e, depois de cumprida grande parte da vida adulta, conseguem repará-lo com nova perspectiva de educação. As estudantes deste grupo etário formam também, em grande parte, o grupo de estudantes moradoras do bairro São Pedro, o que contribui nas discussões sobre o processo de urbanização da região e influência nos manguezais, uma vez que muitas viveram este processo e acompanharam a problemática em torno dele.

Torna-se necessário explicitar que os sujeitos da EJA apresentam, em sua maioria, uma sobreposição de processos de exclusão. São mulheres, negras, assalariadas ou trabalhadoras informais que não tiveram acesso ao código escrito. Seus saberes são resultantes de múltiplas sínteses e leituras que a dura vida as obrigou a fazer (CARVALHO, 2021; FREIRE, 2011; PAIVA, 2018).

Para as estudantes da EJA que compuseram o grupo, a experiência de realizar um trabalho de iniciação científica foi nova e, com ela, as percepções quanto ao fazer científico ampliaram-se. Pelo depoimento das estudantes também foi possível perceber na prática a internalização dos preceitos freireanos na ideia de que as aprendizagens foram conjuntas e não apenas de professores para estudantes; assim como suas vivências no manguezal e impressões sobre ele, foram valorizadas.

Em um dos depoimentos produzidos por um senhor negro de 66 anos que foi aluno da escola Professor Admardo Serafim de Oliveira, onde fez o ensino fundamental na educação de jovens e adultos, revela que:

“Vivia no mangue, pegava caranguejo, mas não conhecia o mangue. [...] Fui aprender [com o] projeto. No Admardo [escola Professor Admardo Serafim de Oliveira] com a professora Carla, e aí eu comecei a aprender ciência. O que é o mangue? O mangue é a vegetação. [...] Pra mim a lama era o mangue, mas hoje em dia eu já sei através do conhecimento na ciência eu sei que o mangue é a vegetação. Quando você vê aquela vegetação você sabe que ali é um mangue. Que é um ecossistema muito importante para a humanidade e sustentou muita gente.”

Esse depoimento é muito significativo pois apresenta várias camadas de entendimento sobre a relação entre sociedades e naturezas, bem como a importância da divulgação científica. O autor desse depoimento é um senhor que trabalhou por muitos anos com pesca e com cata de caranguejo (como é conhecida a ação de captura do animal para posterior venda ou alimentação). A sua geração, na casa dos 50, 60 e 70 anos, viu uma paisagem muito diferente da que existe hoje em termos de manguezais em toda a Região Metropolitana da Grande Vitória e, em especial, no território de São Pedro - local alvo de nosso projeto. O manguezal aparece em discursos, ainda hoje, de formas bastante contraditórias: ao mesmo tempo que representa fonte de sustento para várias famílias, são locais que remetem à sujeira e áreas de ampliação de terrenos, passíveis de serem aterrados. A transição de entendimento da lama para a vegetação, expressada pelo nosso interlocutor, é muito mais do que apenas um entendimento científico. É antes uma mudança no entendimento simbólico do que é o mangue.



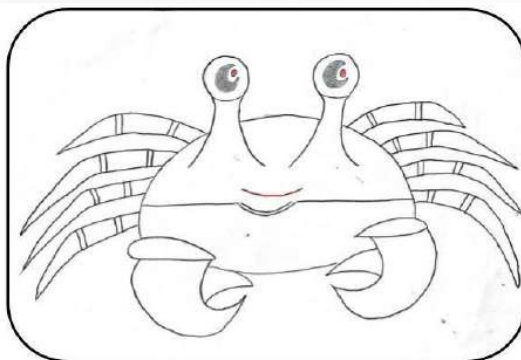
Foto 1: em primeiro plano a vista de uma parte do manguezal de São Pedro e ao fundo um dos monumentos naturais mais imponentes da Região Metropolitana da Grande Vitória, o Mestre Álvaro. No quadro à direita, fragmento da foto com destaque para restos de entulhos e plásticos depositados no mangue. Fonte: autoria das imagens dos próprios autores.

Seja pela dinâmica das marés ou pelo depósito direto de seres humanos, a lama representa plásticos e restos de materiais de construção (como podemos ver na imagem acima). A lama representa lixo que não foi produzido pelo mangue, mas sim pela lógica de consumo social e descarte. A vegetação, por outro lado, representa vida, beleza e exuberância. Esse talvez seja o principal desafio da educação ambiental em termos de manguezal: alterar significativamente a percepção e a valoração da população frente aos manguezais.

O depoimento também revela uma camada de entendimento acerca do diálogo entre saberes populares e científicos. Desse encontro o depoimento é finalizado fazendo a interlocução entre a importância biológica do mangue e de sua relevância social enquanto fonte de alimento para populações empobrecidas. O conhecimento que permitiu a cata do caranguejo e de outras espécies como o sururu (crustáceo que vive nos caules das árvores de mangue) hoje reconhece o reconhece com ecossistema (vocabulário que é utilizado em campos científicos).



Turismo pelo manguezal



Desde o princípio do projeto foi proposto o desenvolvimento de uma plataforma de turismo autoguiado pelo manguezal e a existência de um animal mascote, a Dona CaranguEJA que contribuísse nesta ação. A escolha pela mascote deu-se no intuito de aproximar a proposta do público, trazendo maior ludicidade às ações, e também fazendo referência às/aos estudantes pesquisadores do projeto, estudantes da Educação de Jovens e Adultos - EJA (Figura 1).

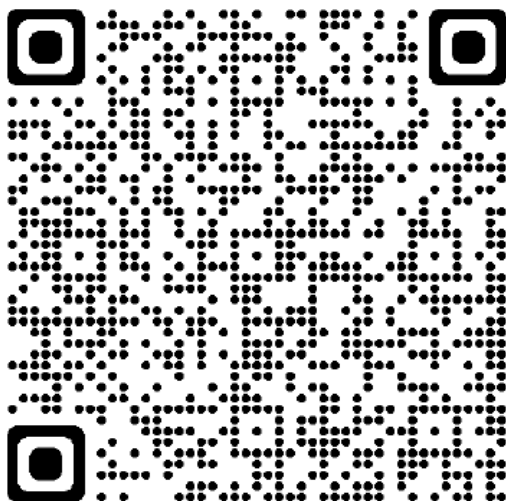
Figura 1. Imagem da mascote do projeto, Dona CaranguEJA, cuja imagem foi proposta por uma das estudantes pesquisadoras do projeto.

Considerando a proposta de construção de uma plataforma de turismo autoguiada pelo manguezal, esta deu-se pela participação ativa dos sujeitos da EJA, e foi pensada para ser acessada via QR Code. O princípio pensado na utilização da ferramenta é que o acesso se dê por essa leitura com QR Codes instalados em totens em pontos estratégicos nas regiões de manguezal, a fim de proporcionar informações turísticas sobre estes. Parte-se do pressuposto que conhecer mais sobre o ecossistema auxiliará no trabalho de conservação deste e, assim, quanto mais indivíduos acessarem a plataforma, maior também será o impacto no trabalho de educação ambiental realizado.

No acesso inicial à plataforma, há perguntas de identificação pessoal, as quais têm o objetivo de registrar o perfil dos usuários. Após esse momento é aberta uma página com opções de informações sobre os manguezais, como: aves, árvores, solo, animais, importância social, cul-



tural, entre outros (Figura 2). A ferramenta foi pensada para ser intuitiva e com conexões que facilitem o acesso dos visitantes às buscas desejadas. Diz-se que a plataforma é autoguiada por proporcionar uma experiência turística de imersão na riqueza dos manguezais de maneira autônoma, sem a necessidade de um guia no local para explicar a importância do espaço e dos elementos ali encontrados.



O QUE VOCÊ GOSTARIA DE SABER MAIS SOBRE O MANGUEZAL?



SOBRE O QUE VOCÊ GOSTARIA DE SABER MAIS? *

- ☐ 1 - AVES DO MANGUEZAL
- ☐ 2 - ÁRVORES DO MANGUEZAL - MANGUE
- ☐ 3 - SOLO DO MANGUEZAL
- ☐ 4 - ANIMAIS DO MANGUEZAL
- ☐ 5 - IMPORTÂNCIA SOCIAL DO MANGUEZAL
- ☐ 6 - IMPORTÂNCIA CULTURAL DO MANGUEZAL
- ☐ 7 - CONSERVAÇÃO X DEGRADAÇÃO DO MANGUEZAL
- ☐ 8 - QUERO DEIXAR UMA SUGESTÃO

IMPORTÂNCIA SOCIAL DO MANGUEZAL

Além dos manguezais servirem como criadouros, alimentação e berçário para muitos peixes, crustáceos, aves, eles também são muito importantes para o sustento de muitas pessoas. Algumas ações relacionadas aos manguezais são: Paneleiras, desfiadoras de siris, descascadoras de sururu.

PANELEIRAS DE GOIABEIRAS: As paneleiras são mulheres que fazem as tradicionais panelas de barro, conhecidas internacionalmente!

As panelas de barro da região de Goiabeiras, em Vitória, no Espírito Santo, são produzidas artesanalmente, sem uso de quaisquer equipamentos (são manuais) e queimadas em fogueiras ao ar livre, são consideradas Patrimônio Imaterial pelo Iphan (Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional).



Figura 2. Imagens do QR Code para acesso à plataforma de turismo e da interface do usuário na plataforma.

Alguns cuidados considerados na construção das informações presentes na plataforma dizem respeito à linguagem, a qual buscou-se que fosse direta, compreensível e informativa. Também procurou-se garantir a presença de imagens juntamente com os textos e a permanência de trechos em caixa alta, a fim de contribuir no entendimento e identificação das informações para pessoas em diferentes fases de desenvolvimento da leitura. Outro cuidado adotado na construção foi um espaço para sugestões, a fim de oportunizar melhorias ao longo do tempo advindas de contribuições daqueles que utilizaram a plataforma.

Valorização da região de São Pedro e narrativa de sua história

Essa vertente do projeto tem sido desenvolvida por meio da produção de registros audiovisuais com lideranças da região de São Pedro, os quais tem o intuito de recontar a história da região e de sua urbanização sob a visão daquelas(es) que acompanharam essas transformações. A partir do estudo do documentário Lugar de Toda Pobreza, de Amylton de Almeida (1983), refletiu-se sobre as transformações naquele espaço e sobre a história que o projeto gostaria de contar a respeito de São Pedro nesse passar do tempo. Desta forma, as estudantes da EJA pesquisaram lideranças locais do bairro, algumas sendo elas próprias, e construíram um roteiro de entrevistas, o qual foi utilizado para entrevistar essas referências. Esse momento foi registrado em vídeo e os dados dessas entrevistas estão em etapa de tratamento de dados para produção de material audiovisual.

Outra forma de valorizar o território a partir da ótica das próprias estudantes da educação de jovens e adultos foi realizar oficinas de fotografia. Nesse sentido o objetivo foi apresentar técnicas de captura de imagens para que as próprias mulheres que participam do projeto pudessem apresentar a sua visão acerca do mangue.



Fotos 2 e 3: Imagens de oficina realizada com estudantes da escola Professor Admardo Serafim de Oliveira. Fonte: autoria das imagens dos próprios autores.

Divulgação científica

O projeto também realiza um trabalho de divulgação científica, por meio da rede social Instagram, no qual visa contribuir tanto na área de educação ambiental quanto para a popularização da ciência, buscando desmistificar o fazer científico. Neste espaço digital são compartilhadas informações sobre os manguezais de Vitória, grande parte das ações rea-



lizadas pelo grupo, parcerias de trabalho, rotinas do fazer científico dos estudantes da EJA, entre outras atividades e postagens que auxiliem na função de informar o público quanto às riquezas dos manguezais, da produção científica e da educação ambiental.

Neste trabalho, não apenas o público externo desmistifica o fazer científico e a imagem dos sujeitos que fazem ciência como também as(os) próprias(os) estudantes envolvidos nas atividades, as(os) quais têm suas atividades valorizadas e evidenciadas com os aprendizados atrelados a cada ação.

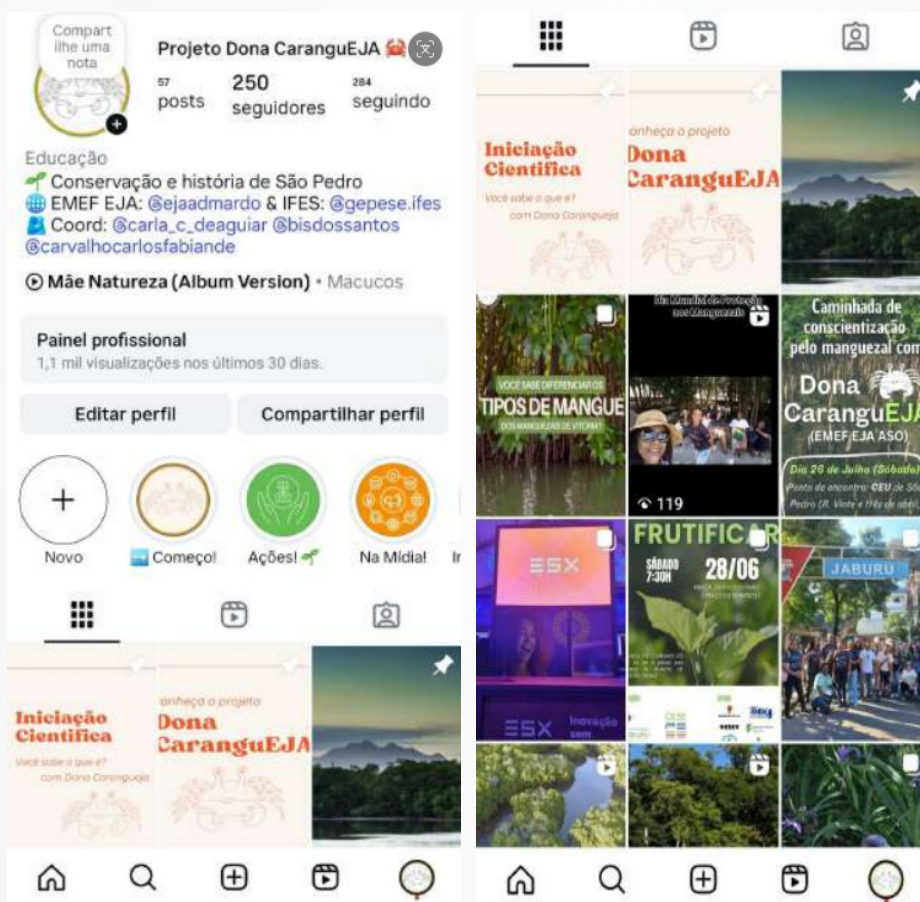


Figura 3. Registros do trabalho de divulgação científica realizado no Instagram do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, pretende-se evidenciar aprendizados, produções e mesmo desafios associados ao desenvolvimento de um projeto de educação ambiental com foco nos manguezais realizado com/por educandas(os) e educadores pesquisadores(es) na EJA. Ainda, espera-se que as práticas aqui compartilhadas contribuam com possibilidades de atuação e replicação de ações também em outros territórios e por outros educadores.

A partir das ações e práticas compartilhadas espera-se, ainda, evidenciar que a pedagogia do projeto Dona CaranguEJA desenvolve-se na indissociação do tripé: educação socioambiental, educação midiática e alfabetização em uma perspectiva emancipatória.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. Sustentabilidade: o que é – o que não é. 4ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

CARVALHO, Carlos Fabian de. Os efeitos da política de EJA no município de Vitória-ES (2016-2019) e a garantia do acesso, da justiça social e do direito à educação. 2021. 218 f.: il. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Do Espírito Santo, Vitória, ES, 2021.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. - 51.ed. - São Paulo: Cortez, (Coleção questões da nossa época: v. 22) 2011.

JACOBI, Pedro Roberto & TRISTÃO, Martha & FRANCO, Maria. (2009). The social function of environmental education in collaborative practices: Participation and engagement. Cadernos CEDES. 29. 63-79.

PAIVA, Jane. Experimentando um “conceito”: de letramento à formação de leitores na Educação de Jovens e Adultos. Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 01, n. 02, p. 43-59, 2018.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.024

“ENTRE PASSAGEIROS DA NOITE E TRABALHADORES DO DIA”: LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA NA PRODUÇÃO DE GÊNEROS ORAIS NA EJA

Priscila Nunes Brazil¹Maria Thaís de Oliveira Batista²

RESUMO

Este artigo analisa os letramentos orais como práticas de reexistência entre estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), inspirando-se nas reflexões de Arroyo (2017) sobre educação popular, letramento crítico e os processos de produção de sentidos que emergem das vivências dos sujeitos. A metáfora do título - “Entre passageiros da noite e trabalhadores do dia” - representa as múltiplas trajetórias, temporalidades e espaços sociais que esses estudantes atravessam, simbolizando suas jornadas cotidianas marcadas por desafios, resistências e construções identitárias. Com base na noção de reexistência articulada por Arroyo (2017), a pesquisa qualitativa investiga a produção de gêneros orais - narrativas, relatos e testemunhos - em sala de aula da EJA, destacando como essas práticas discursivas são centrais para a afirmação subjetiva, o fortalecimento dos vínculos comunitários e o exercício da cidadania. Por meio de entrevistas e observações, busca-se compreender como os estudantes utilizam a linguagem oral para ressignificar suas histórias

1 Doutoranda em Linguagem e Ensino (UFCG). Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), prinunesbra31@gmail.com.

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPE). Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), professoramariathaisdeoliveira@gmail.com;

de vida, resistir às adversidades e construir possibilidades de transformação social. Os resultados indicam que o reconhecimento e a valorização dos letramentos orais na EJA não só promovem o desenvolvimento comunicativo, mas configuram espaços de empoderamento e reexistência, reforçando o protagonismo dos sujeitos e a importância de práticas pedagógicas dialógicas, inclusivas e sensíveis às especificidades desse público. O artigo reafirma a relevância do trabalho educativo pautado na produção coletiva de sentidos e na escuta ativa, conforme defendido por Arroyo, como caminho para uma educação libertadora e transformadora na EJA.

Palavras-chave: Letramentos orais, Reexistência, Educação de Jovens e Adultos, Gêneros orais.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como um espaço singular de reconstrução de trajetórias, saberes e identidades. Inserida em contextos de desigualdade social e histórica, a EJA abriga sujeitos que, por múltiplas razões, foram afastados dos processos formais de escolarização, mas que, ao retornarem à escola, trazem consigo um repertório rico de experiências, saberes e práticas culturais. Esses estudantes, que muitas vezes conciliam longas jornadas de trabalho diurno com os estudos noturnos, carregam em suas histórias as marcas da resistência cotidiana e da busca por reconhecimento e dignidade.

A metáfora que inspira este artigo - “entre passageiros da noite e trabalhadores do dia” - expressa essa travessia de temporalidades e de mundos. Representa não apenas o esforço físico de quem estuda após o trabalho, mas também o movimento simbólico de quem transforma a noite em espaço de fala, escuta e esperança. A sala de aula da EJA, nesse sentido, torna-se território de reexistência, onde a palavra oral adquire força política, social e afetiva. É por meio dela que os sujeitos constroem sentidos, narram suas vidas, afirmam suas identidades e produzem modos de ser e de estar no mundo.

Nas últimas décadas, as pesquisas em letramentos ampliaram a compreensão do que significa ler e escrever, deslocando o foco da alfabetização para os usos sociais da linguagem. Street (1984), ao propor a distinção entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento, destacou que toda prática de linguagem é situada, atravessada por valores, crenças e relações de poder. No contexto brasileiro, Kleiman (1995) e Rojo (2012) reforçam essa perspectiva, compreendendo os letramentos como práticas sociais que revelam modos diversos de participação e de produção de sentidos.

No âmbito da EJA, os letramentos orais emergem como práticas fundamentais de interação, memória e resistência. Bortoni-Ricardo (2004) chama atenção para a relevância das oralidades como formas legítimas

de produção de conhecimento, enquanto Dionísio (2011) observa que os gêneros orais são espaços de elaboração cultural e de negociação identitária. A oralidade, portanto, não é apenas um meio de comunicação, mas um campo de afirmação e de aprendizagem, especialmente para sujeitos que historicamente tiveram sua voz silenciada pelos modelos escolares hegemônicos.

Dialogando com Arroyo (2017), compreendemos a EJA como um território de reexistência, no qual a educação popular se reinventa a partir das histórias de vida e das experiências concretas dos estudantes. O autor propõe que a reexistência se manifesta quando os sujeitos, ao resistirem, criam novas formas de viver, aprender e significar o mundo. Assim, os letramentos orais na EJA podem ser entendidos como práticas de reexistência, pois possibilitam a ressignificação das trajetórias individuais e coletivas, promovendo o empoderamento dos sujeitos e a valorização de seus saberes.

Este artigo tem como objetivo analisar como os letramentos orais se configuram como práticas de reexistência na produção de gêneros orais em turmas da EJA. A partir de uma abordagem qualitativa, busca-se compreender de que modo a linguagem oral é utilizada pelos estudantes como instrumento de expressão, resistência e transformação. Interessamos observar como as práticas discursivas em sala de aula contribuem para o fortalecimento da autoestima, a ampliação da participação social e a construção de vínculos comunitários.

A relevância desta pesquisa está na possibilidade de contribuir para uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas na EJA, valorizando a palavra como lugar de encontro e de criação coletiva de sentidos. Considera-se que a escuta ativa, o diálogo e o reconhecimento das experiências dos sujeitos são elementos fundamentais para uma educação libertadora, nos termos propostos por Freire (1987). Ao trazer para o centro do processo educativo as vozes e narrativas dos estudantes, reafirma-se a potência transformadora da EJA enquanto espaço de emancipação, de produção de saberes e de reexistência.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida insere-se no campo das abordagens qualitativas, por compreender que os fenômenos sociais e educativos são construídos a partir de sentidos, relações e experiências vividas pelos sujeitos. De acordo com Minayo (2010), a pesquisa qualitativa busca interpretar a realidade social em sua complexidade, valorizando os significados e as práticas que emergem das interações humanas. No contexto da Educação de Jovens e Adultos, essa perspectiva permite captar as vozes, os gestos e as narrativas que expressam modos de ser, resistir e reexistir.

O estudo foi realizado em uma escola pública municipal localizada na periferia urbana de um município da Paraíba, que oferece turmas da EJA nos turnos noturnos. A escolha desse espaço deu-se por sua representatividade social e simbólica: trata-se de uma escola reconhecida por acolher sujeitos trabalhadores, majoritariamente de baixa renda, que retornam à escolarização em busca de reconhecimento, autonomia e novos horizontes profissionais e pessoais.

A turma acompanhada era composta por 18 estudantes, com idades entre 24 e 58 anos, em sua maioria trabalhadores do comércio, da construção civil e do serviço doméstico. As observações e os registros foram realizados ao longo de quatro meses, em encontros semanais, o que possibilitou a convivência prolongada com o grupo e o acompanhamento das práticas discursivas em diferentes momentos das aulas.

Os dados foram produzidos a partir de dois procedimentos principais: observação participante e entrevistas semiestruturadas. Durante as observações, buscou-se registrar situações em que os estudantes se engajavam em práticas de oralidade - narrativas pessoais, relatos de vida, discussões coletivas e atividades de produção de gêneros orais orientadas pela professora. Esses registros foram organizados em um diário de campo, no qual se destacaram episódios significativos de interação, diálogo e produção de sentidos. As entrevistas foram realizadas individualmente com oito participantes voluntários, priorizando a diversidade de trajetórias, idades e

ocupações. As questões orientaram-se por eixos temáticos relacionados à trajetória escolar, às experiências de trabalho, à relação com a linguagem oral e à percepção sobre o papel da fala na sala de aula. A análise das entrevistas buscou identificar recorrências e singularidades nos modos como os sujeitos compreendem e utilizam a oralidade como forma de expressão e de afirmação identitária.

O tratamento dos dados inspirou-se nas contribuições de Bakhtin (2003) sobre a linguagem como prática social e dialógica. Compreendendo que todo enunciado se constitui na relação com o outro, as falas dos estudantes foram analisadas como produções de sentido situadas, marcadas por vozes, valores e experiências históricas. A partir dessa perspectiva, as narrativas e interações observadas em sala de aula foram interpretadas não apenas como expressões individuais, mas como enunciados socialmente construídos, nos quais se inscrevem as dimensões da memória, da identidade e da resistência. Assim, as análises organizaram-se em torno de três eixos articuladores: a oralidade como espaço de memória e identidade; a produção dos gêneros orais como prática de resistência e solidariedade; e a reexistência como processo de aprendizagem e transformação. Essa abordagem permitiu compreender a linguagem como lugar de encontro, conflito e criação coletiva, revelando a potência dos letramentos orais na EJA como práticas de reexistência.

Em todas as etapas da pesquisa foram respeitados os princípios éticos previstos nas normas de pesquisa com seres humanos, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os nomes dos participantes foram substituídos por pseudônimos, a fim de preservar sua identidade. A pesquisa contou com o consentimento livre e esclarecido dos participantes, que foram informados sobre os objetivos, os procedimentos e a forma de utilização dos dados produzidos.

A metodologia adotada, portanto, fundamenta-se em uma postura dialógica e participativa, inspirada nos pressupostos da educação popular. Seguindo a perspectiva freireana, entende-se que a escuta e o diálogo constituem a base da relação educativa, e que o pesquisador, ao adentrar

o espaço da EJA, não é um observador neutro, mas um sujeito implicado no processo de construção de saberes. Desse modo, a produção e a análise dos dados foram atravessadas por um compromisso ético-político de valorização das vozes dos estudantes e de reconhecimento da EJA como território de reexistência e de produção de conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das práticas discursivas desenvolvidas em sala de aula na Educação de Jovens e Adultos revelou a riqueza das experiências orais como espaço de produção de sentidos, de elaboração identitária e de resistência simbólica. Ao longo do processo investigativo, observou-se que as interações verbais - formais e informais - assumem papel central na constituição dos sujeitos e nas dinâmicas de aprendizagem, reafirmando o caráter social e ideológico da linguagem proposto por Bakhtin (2003). As narrativas, relatos e testemunhos produzidos pelos estudantes ultrapassam o âmbito escolar, configurando-se como atos de fala que articulam memória, emoção e posicionamento ético diante da realidade vivida.

Inspirando-se na concepção de letramentos como práticas sociais (Kleiman, 1995; Rojo, 2009), o estudo reconhece que o domínio da palavra, na EJA, vai além da aquisição de competências linguísticas. Trata-se de um exercício de tomada de voz, em que cada enunciação revela modos de ser, de pensar e de agir no mundo. Essa perspectiva alinha-se à noção freireana de educação dialógica, segundo a qual a palavra tem potencial transformador quando se torna meio de conscientização e de encontro entre sujeitos (Freire, 1987). Assim, a oralidade não é apenas objeto de ensino, mas um instrumento de emancipação e reconstrução de si.

As observações realizadas evidenciaram que a sala de aula da EJA se constitui como espaço de circulação de múltiplos gêneros orais - desde o relato autobiográfico até a discussão coletiva sobre temas cotidianos. Nessas práticas, emergem valores, memórias e afetos que dão forma a um conhecimento situado e profundamente humano. As vozes dos estu-

dantes, marcadas por diferentes trajetórias de vida, produzem sentidos singulares sobre o que é aprender, resistir e sonhar, configurando o que Arroyo (2017) denomina de reexistência: o ato de reinventar a vida e a aprendizagem mesmo diante das adversidades. Com base nesse referencial, os resultados foram organizados em três eixos analíticos, que emergiram do entrelaçamento entre teoria e empiria: a) a oralidade como espaço de memória e identidade; b) a produção dos gêneros orais como prática de resistência e solidariedade; e c) a reexistência como processo de aprendizagem e transformação. Cada um desses eixos reflete dimensões complementares das experiências observadas, revelando como a linguagem, no contexto da EJA, se torna lugar de diálogo, afeto e emancipação.

A oralidade como espaço de memória e identidade

A oralidade na Educação de Jovens e Adultos manifesta-se como um território privilegiado de construção e reconstrução das memórias individuais e coletivas. Ao narrar suas experiências de vida, os estudantes transformam a fala em um exercício de elaboração simbólica, de reinscrição de si no mundo e de afirmação identitária. A palavra falada torna-se um lugar de encontro entre passado e presente, um espaço onde o vivido é reinterpretado e ganha novo sentido. Bakhtin (2003) afirma que todo enunciado é um acontecimento único, situado historicamente e carregado de vozes sociais. Cada fala, portanto, carrega traços de uma história anterior e revela modos de pertencimento e de resistência.

Durante as observações em sala de aula, foi possível identificar que a oralidade opera como um fio que tece a memória coletiva do grupo. As narrativas sobre o trabalho, a infância e a escola do passado emergiam espontaneamente em diferentes momentos, sobretudo nas rodas de conversa e nas atividades de compartilhamento de experiências. Quando os estudantes contavam suas histórias, não apenas recordavam fatos, mas reconstruíam identidades. A memória, nesses contextos, não se limitava a uma evocação do que já passou, mas se constituía como um processo vivo

de reinterpretação do presente. Ao narrar, o sujeito atualiza a lembrança e reinscreve-se simbolicamente no tempo, reafirmando sua presença e seu valor diante dos outros.

Essas narrativas orais também funcionavam como um movimento de resistência contra o esquecimento e a invisibilização. Muitos estudantes relataram trajetórias marcadas por rupturas, abandono escolar e exclusão social. A fala, nesse contexto, adquire um poder reparador: é por meio dela que o sujeito recupera a dignidade de contar sua própria história, sem intermediários. O simples ato de ser ouvido em uma sala de aula onde antes experimentou o silêncio institucionalizado representa uma forma concreta de reexistência. A fala, como lembra Freire (1987), é o primeiro gesto de libertação, porque possibilita que o oprimido se reconheça como sujeito histórico capaz de nomear o mundo e de transformá-lo.

Bortoni-Ricardo (2004) enfatiza que as práticas orais são espaços legítimos de produção de conhecimento, especialmente em comunidades que possuem tradição oral. Na EJA, essa legitimidade assume caráter ainda mais profundo, pois muitos estudantes carregam consigo formas de saber transmitidas pela fala, pela experiência e pela convivência. Quando essas vozes encontram espaço de escuta, a sala de aula se converte em arena de valorização cultural. As histórias narradas sobre o trabalho rural, o aprendizado de ofícios, a criação dos filhos e as lutas diárias pela sobrevivência revelam um repertório de saberes populares que raramente encontra reconhecimento na cultura escolar. A oralidade, assim, atua como ponte entre a escola e o território social dos estudantes, ampliando a noção de conhecimento que circula no espaço educativo.

Um exemplo recorrente nas observações foi o modo como os estudantes utilizavam expressões regionais e formas linguísticas próprias para marcar pertencimento e autenticidade. Em suas falas, essas marcas não eram apenas traços linguísticos, mas sinais de identidade e resistência simbólica. Quando uma aluna dizia com orgulho que “aprendeu foi na lida”, ou quando outro afirmava que “a vida ensina mais que o livro”, eles reivindicavam o direito de afirmar seus modos de dizer e de saber. Essas

expressões, aparentemente simples, condensam o que Rojo (2009) denomina de práticas de letramento situadas, nas quais o uso da linguagem está intrinsecamente ligado às formas de vida, aos valores e à visão de mundo de uma comunidade.

A oralidade também funcionou como dispositivo de pertencimento afetivo. Em vários momentos, as narrativas compartilhadas despertavam emoção coletiva: lágrimas, risos, gestos de solidariedade. Esses efeitos afetivos reforçam o caráter relacional da identidade, pois ser reconhecido e acolhido pelo outro fortalece o sentimento de existir socialmente. Arroyo (2017) aponta que a reexistência ocorre justamente quando o sujeito, ao resistir às condições adversas, cria novas formas de viver e de se afirmar. Na EJA, o espaço da fala se torna o cenário dessa criação: é ali que os estudantes, ao contarem suas histórias, reelaboram suas feridas e constroem novas narrativas de si, sustentadas pela escuta do coletivo.

Em termos pedagógicos, compreender a oralidade como espaço de memória e identidade implica deslocar o olhar da escola tradicional, que frequentemente reduz a fala a instrumento de preparação para a escrita. Na EJA, a oralidade deve ser compreendida como eixo epistemológico da aprendizagem, pois é através dela que o estudante articula o conhecimento escolar ao conhecimento de sua vida. Quando o professor acolhe as narrativas, ele reconhece que a linguagem não é apenas um meio de ensinar, mas um meio de existir e de humanizar-se. Freire (1987) já alertava que o diálogo autêntico exige humildade e amorosidade, pois é no encontro entre vozes diversas que se produz o conhecimento significativo.

A dimensão identitária da oralidade também se evidencia na maneira como as falas constroem um senso de continuidade e de pertencimento ao grupo. As narrativas individuais se entrelaçam e formam uma trama coletiva, na qual cada história amplia a história do outro. O que emerge dessas interações é uma identidade plural, atravessada por experiências de trabalho, maternidade, migração e luta. A EJA, nesse sentido, torna-se mais que um espaço escolar: é um território simbólico de reconstrução da existência, onde as palavras ditas em voz alta representam o direito de permanecer, de sonhar e de ser ouvido.

Assim, a oralidade na EJA é simultaneamente memória e projeto, lembrança e esperança. É um exercício de reescrita de si, de reinscrição social e de afirmação da vida. Ao transformar o ato de narrar em um gesto de resistência e criação, os estudantes rompem com o silêncio histórico que os marginalizou e assumem o protagonismo de suas trajetórias. Falar, nesse contexto, é reexistir.

A produção dos gêneros orais como prática de resistência e solidariedade

A produção dos gêneros orais na EJA não se reduz a exercícios de enunciação; ela configura-se como prática social complexa que articula memória, posicionamento político e tessitura de laços comunitários. Observou-se nas atividades em sala de aula que os gêneros orais - relatos autobiográficos, testemunhos, pequenos debates, conselhos e falas de celebração - funcionam simultaneamente como instrumentos de expressão individual e como mecanismos de coesão coletiva. Essa dupla dimensão é central para compreender por que a oralidade, na EJA, se apresenta tanto como prática de resistência quanto como prática de solidariedade.

Um primeiro aspecto que se destacou no corpus empírico foi a performatividade dos gêneros orais. Ao tomar a palavra em contextos coletivos, os participantes não apenas transferem informações; eles performam identidades sociais e políticas. Por meio do relato pessoal ou do testemunho sobre condições de trabalho, por exemplo, o falante expõe uma experiência que torna visível uma condição muitas vezes invisibilizada fora daquele espaço. Essa exposição pública é um gesto de contestação: ao nomear experiências de precariedade, discriminação ou negação de direitos, o enunciador denuncia situações e convoca a atenção coletiva. Em termos bakhtinianos, a enunciação inaugura um diálogo público que interpela e é passível de resposta, abrindo uma arena de legitimação social daquela experiência.

Em segundo lugar, os gêneros orais funcionam como dispositivos de validação mútua. Durante as rodas de conversa e atividades de compartilhamento, foi recorrente que uma fala desencadeasse reações de reconhecimento e empatia entre os colegas - risos que desarmam a vergonha, comentários que ampliam a experiência narrada ou relatos paralelos que confirmam situações semelhantes. Esse padrão de reciprocidade constrói, no microclima da sala, uma rede de reconhecimento que tem efeitos psicológicos e pedagógicos: reduz a sensação de isolamento, aumenta a autoestima e cria condições afectivas mais seguras para novas enunciações. A solidariedade produzida pela oralidade amplia, assim, a capacidade coletiva de enfrentar adversidades e sustenta processos de mobilização simbólica.

Um terceiro aspecto relevante foi a plasticidade dos gêneros orais como instrumentos formativos. Ao articular atividades em que os estudantes deveriam produzir relatos sobre temas do cotidiano, observou-se que os gêneros se transformavam segundo a necessidade comunicativa do grupo. Um mesmo formato de tarefa podia gerar um testemunho íntimo, uma crítica social ou uma narrativa humorística, dependendo do contexto interacional e das demandas identitárias do momento. Essa flexibilidade indica que os gêneros orais são repertórios culturais mobilizáveis, e que a apropriação crítica desses repertórios constitui um processo de letramento: o sujeito aprende a escolher a forma e o tom mais adequados para tornar sua voz eficaz em diferentes situações sociais. A relação entre oralidade e poder emerge com clareza nesse conjunto de práticas.

Quando a escola valida os modos de falar dos estudantes, ela atua politicamente ao redistribuir reconhecimento e autoridade discursiva. Em contraste, práticas pedagógicas que desqualificam pronunciamentos por desvio linguístico ou por não conformidade com normas escolares acabam por reproduzir hierarquias e silenciamentos. As observações indicaram que a postura docente - escuta acolhedora, reformulação das falas com respeito, utilização das narrativas como ponto de partida para atividades coletivas - foi decisiva para que a oralidade se tornasse realmente

formativa e empoderadora. Isso reafirma a crítica freireana de que a educação só é libertadora quando o diálogo é respeitoso e quando a palavra dos oprimidos é tomada como saber.

No plano coletivo e comunitário, as produções orais serviram como repertório para ações além da sala de aula. Relatos sobre condições de trabalho e demandas por direitos inspiraram iniciativas de articulação entre estudantes, como a organização de uma lista de reivindicações para apresentar à direção da escola ou o compartilhamento de informações sobre serviços públicos locais. Esses desdobramentos evidenciam que a oralidade na EJA pode transitar do simbólico para o prático: aquilo que é dito em sala pode catalisar modos concretos de atuação coletiva, o que confirma a dimensão política dos gêneros orais.

Do ponto de vista analítico, é possível identificar pelo menos três subdimensões dentro da prática de gêneros orais como resistência e solidariedade: 1) testemunho e denúncia, quando a fala tem função de tornar público um problema e exigir atenção; 2) cuidado coletivo, quando a fala produz apoio emocional, conselhos e estratégias de superação entre pares; 3) mobilização e ação, quando a fala estimula organização e iniciativas que extrapolam o âmbito escolar. Essas subdimensões não são estanques; ao contrário, frequentemente se articulam em um único enunciado, potencializando seus efeitos.

Para a prática pedagógica, os achados sinalizam implicações claras. Primeiramente, pedagógicas precisam incluir rotinas de oralidade deliberada que não tratem a fala como mera atividade preparatória para a escrita, mas como fim pedagógico com valor próprio. Em segundo lugar, o trabalhador docente deve ser formado para mediar essas trocas de modo sensível, garantindo que a exposição de vivências não reforce traumas e que a escuta propicie reconhecimento e recursos de enfrentamento. Por fim, o planejamento curricular da EJA deve legitimar gêneros orais locais e cotidianos como objetos de ensino e de avaliação, reconhecendo sua capacidade de conectar aprendizagem formal e saberes práticos.

Em síntese, a produção dos gêneros orais na EJA atua como ferramenta de resistência ao silenciamento e de construção de solidariedade entre sujeitos. Ao transformar relatos privados em enunciações públicas, a oralidade afirma experiências e fomenta ações coletivas, consolidando-se como prática educativa central para a reexistência. Trabalhar pedagogicamente esses gêneros com sensibilidade e intencionalidade é, portanto, investir na dignificação das vozes e na expansão do protagonismo social dos estudantes.

A reexistência como processo de aprendizagem e transformação

A noção de reexistência desloca o foco da simples sobrevivência para a invenção de novas maneiras de viver, aprender e agir no mundo. Inspirando-se em Arroyo (2017), entende-se que reexistir implica não apenas resistir às condições adversas, mas criar sentidos e práticas que afirmem a dignidade humana e possibilitem trajetórias de transformação. Na EJA, esse movimento se realiza através de processos educacionais que articulam reflexão, expressão e ação, fazendo da aprendizagem uma experiência pessoal e coletiva de reconfiguração de projetos de vida.

Do ponto de vista teórico, a articulação entre reexistência e aprendizagem encontra suporte em Freire (1987) e em Bakhtin (2003). Para Freire, a educação verdadeira é prática da liberdade, um procedimento de problematização do mundo que combina reflexão e ação transformadora. A palavra, quando assumida como diálogo, torna-se instrumento de consciência crítica e de intervenção social. Bakhtin complementa essa perspectiva ao enfatizar a dialogicidade da linguagem: o sujeito se constitui na troca de vozes e na resposta à alteridade. Assim, aprender na EJA é, simultaneamente, colocar-se em relação com o outro e com o mundo, reelaborando experiências e construindo novos sentidos que sustentam a reexistência.

Empiricamente, os processos observados revelaram três movimentos centrais que sustentam a reexistência como aprendizagem transforma-

dora. O primeiro movimento é a tomada de voz como ato constitutivo de agência. Quando estudantes passam de ouvintes a enunciadore ativos, eles experimentam uma mudança significativa na percepção de si: deixam de assumir o status de sujeitos passivos e passam a reconhecer-se como autores de suas histórias. Essa autoria se manifesta não apenas na capacidade de narrar, mas na aptidão para problematizar situações, reivindicar direitos e propor soluções. Relatos coletados nas entrevistas sinalizaram que muitos participantes se sentiram mais confiantes para negociar horários de trabalho, buscar cursos profissionalizantes ou participar de reuniões comunitárias após as experiências de fala e escuta em sala.

O segundo movimento é a interlocução entre saberes formais e saberes vivenciais. A reexistência acontece quando o conhecimento escolar deixa de ser apresentado como externo ou superior e passa a dialogar com os saberes acumulados na vida cotidiana. Atividades centradas em gêneros orais permitiram que práticas de trabalho, saberes de ofício e tradições familiares fossem objeto de reflexão sistemática, reconhecendo-os como saberes legítimos e potencialmente articuláveis a conteúdos curriculares. Esse processo propiciou a construção de pontes entre teoria e prática, favorecendo aprendizagens significativas que se projetam para além da sala de aula.

O terceiro movimento observado foi a articulação entre aprendizagem e ação coletiva. As produções orais frequentemente desencadearam iniciativas concretas, tais como a organização de mutirões comunitários, a elaboração de documentos para reivindicar melhorias na escola ou o compartilhamento de informações sobre direitos e serviços sociais. Esses desdobramentos indicam que a aprendizagem transformadora na EJA não se circunscreve ao domínio cognitivo; ela produz efeitos sociais que ampliam capacidades de intervenção e fortalecem redes de solidariedade. Em outras palavras, reexistir na EJA traduz-se em transformar circunstâncias de vida a partir de aprendizagens que ativam recursos comunitários.

Do ponto de vista metodológico e pedagógico, promover a reexistência exige intencionalidade curricular e postura docente específica. Entre as práticas eficazes observadas destacam-se as rodas de conversa estruturadas por temas significativos, a produção orientada de relatos e testemunhos vinculados a demandas reais dos estudantes, a realização de projetos coletivos que conectem a sala de aula com a comunidade e a utilização de portfólios orais como instrumentos de acompanhamento do percurso formativo. Essas práticas reforçam o caráter epistemológico da oralidade, reconhecendo-a como método de investigação, de expressão e de validação de saberes.

A mediação docente desempenha papel decisivo nesse processo. Professores e professoras que adotaram postura dialógica, que reformularam falas sem desqualificá-las e que articularam as narrativas dos estudantes com conteúdos escolares favoreceram processos de conscientização e de ação. Formação continuada orientada para a educação popular, para a pedagogia dos letramentos e para técnicas de escuta reflexiva mostrou-se necessária para que o corpo docente possa operar com sensibilidade e competência. Além disso, práticas avaliativas que valorizem progressões de participação, expressão e empoderamento, em vez de apenas resultados padronizados, sustentam a ideia de aprendizagem como processo de reexistência.

Há, contudo, riscos e limites que merecem atenção. A exposição de vivências pessoais pode reativar traumas ou expor vulnerabilidades se não houver cuidado ético e suporte coletivo. Portanto, a construção de espaços seguros de fala, a atenção à confidencialidade, o respeito aos limites e a oferta de encaminhamentos quando necessário são elementos essenciais. Ademais, a institucionalização da reexistência requer que as políticas educacionais reconheçam e financiem práticas pedagógicas que favoreçam tempo, formação e recursos para atividades dialógicas.

Por fim, considerar a reexistência como processo de aprendizagem e transformação implica reconhecer que a educação na EJA tem potencial para gerar mudanças profundas, não apenas no plano individual,

mas também no coletivo. Ao integrar palavra, reflexão e ação, a EJA se configura como lugar onde sujeitos retomam o controle narrativo de suas vidas, articulam saberes diversos e desenvolvem capacidades de intervenção social. A aprendizagem, nessa perspectiva, é ato de afirmação de existência e de criação de possibilidades concretas de mudança. Reexistir é, portanto, aprender a existir de outra maneira, com voz, agência e solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida evidenciou que os letramentos orais na Educação de Jovens e Adultos constituem práticas potentes de reexistência, capazes de promover processos de aprendizagem, empoderamento e transformação social. Ao compreender a sala de aula como espaço de diálogo e de produção coletiva de sentidos, foi possível observar que a oralidade ultrapassa o caráter instrumental de comunicação e assume função epistemológica, afetiva e política. Nessa perspectiva, falar e escutar tornam-se atos de resistência e de criação, pelos quais os sujeitos reafirmam suas identidades e inscrevem suas experiências na tessitura da vida escolar.

Os resultados obtidos permitem afirmar que a oralidade, quando reconhecida pedagogicamente, contribui para reconstruir vínculos com o saber e com a escola. Muitos estudantes da EJA carregam trajetórias marcadas por interrupções, exclusões e silenciamentos; contudo, ao se expressarem, narram e ressignificam essas experiências, reconstruindo-se como sujeitos de direito e de conhecimento. Esse movimento de retomada da voz se traduz em uma forma de reexistência, pois implica a invenção de novas possibilidades de ser e de aprender, desafiando os discursos que historicamente associaram o fracasso escolar à incapacidade individual.

A análise das interações discursivas e das narrativas evidenciou que a aprendizagem, na EJA, é indissociável da dimensão ética e afetiva do

encontro. O diálogo, conforme proposto por Freire (1987), mostrou-se princípio estruturante do processo educativo, pois permite a construção de uma consciência crítica e solidária. Bakhtin (2003) reforça essa compreensão ao indicar que a linguagem é constitutivamente social e dialógica, e que o sentido emerge na relação com o outro. Assim, o trabalho com os letramentos orais não apenas favoreceu a expressão individual, mas também produziu reconhecimento mútuo, pertencimento e sentimento de coletividade.

No plano pedagógico, os achados apontam a necessidade de consolidar práticas curriculares que integrem a oralidade de forma sistemática e intencional, considerando-a tanto objeto quanto meio de ensino. A valorização de rodas de conversa, relatos de vida, debates temáticos e produções orais multimodais mostrou-se essencial para que o processo de aprendizagem seja significativo e emancipador. Além disso, a formação docente precisa incorporar fundamentos da educação popular, dos estudos de letramento e da escuta sensível, de modo que os educadores se tornem mediadores críticos das experiências e saberes que emergem na EJA.

A noção de reexistência, ao longo desta pesquisa, revelou-se um eixo teórico e político de grande potência interpretativa. Mais do que resistência à exclusão, ela representa a capacidade de criar novos modos de estar no mundo, de reinventar o cotidiano e de transformar a própria relação com o conhecimento. Essa perspectiva amplia a compreensão da EJA para além da função compensatória, reconhecendo-a como espaço de produção cultural e de invenção de si. Nesse sentido, a EJA deve ser entendida como política pública de garantia de direitos e de construção de cidadania, e não como modalidade residual do sistema educativo.

Em termos de contribuição acadêmica e social, este estudo reforça a urgência de repensar o lugar da palavra na escola e de reconhecer os letramentos orais como dimensões legítimas do processo formativo. As experiências analisadas mostram que a oralidade, quando mobilizada pedagogicamente, devolve aos sujeitos a possibilidade de nomear o

mundo, elaborar sentidos e participar ativamente da vida social. A reexistência, portanto, não é apenas uma categoria analítica, mas uma prática cotidiana que se realiza na escuta, na fala e na construção de vínculos solidários.

Conclui-se que a EJA, ao promover o encontro entre saberes, gera um espaço de reeducação do olhar e de reencantamento com o conhecimento. Cada fala compartilhada, cada narrativa contada, representa uma semente de transformação que desafia as estruturas de exclusão e afirma a potência da educação como prática da liberdade. Nesse movimento, a reexistência se torna aprendizado e o aprendizado se torna forma de reexistir.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Vidas reexistentes**: reafirmando sua outra humanidade na história. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor de língua materna**: formação, saberes e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes. **Gêneros orais e práticas de linguagem**: oralidade e letramento em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT12.025

O DESAFIO DA INTERGERACIONALIDADE NA SALA DE AULA DA EJA EM UMA SOCIEDADE LONGEVA

Emanuella de Jesus¹

RESUMO

O mundo está envelhecendo e tem se tornado cada vez mais comum convivemos com diferentes pessoas, de diferentes gerações em diferentes espaços sociais. E este fato nos obriga a pensar em estratégias de convivências relacionais e de aprendizagem que promovam a intergeracionalidade em detrimento do idadismo. E como promover a intergeracionalidade em uma sociedade cada vez mais longeva e em constante processo de mudanças e rupturas? É sobre pensar a intergeracionalidade, atrelada a um processo de educação ao longo da vida que este artigo quer tratar. A velhice precisa voltar a ser encarada como um processo natural da vida e os velhos precisam ser acolhidos e incluídos como seres pensantes e pulsantes em todos os ambientes de convívio social, inclusive a sala de aula da Educação de Jovens e Adultos. É inegável, portanto, a importância social da modalidade Educação de Jovens e Adultos, na promoção da inclusão e no acolhimento das diversidades. A EJA é esse espaço educacional no qual todas as pessoas são

1 Emanuella de Jesus é professora e pesquisadora das Artes da Cena. Desenvolve desde 2012 processos criativos voltados para o público 60+. Coursou Licenciatura em Educação Artística - Artes Cênicas pela Universidade Federal de Pernambuco, especialização em Cultura Pernambucana pela Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) e Mestrado em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente exerce a função de professora-técnica na Gerência de Políticas Educacionais de Jovens Adultos e Idosos da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, emanuella.jesus@gmail.com;

incluídas, e quanto mais incentivarmos que as escolas tenham esse espaço inclusivo que é a Educação de Jovens e Adultos, mais conseguiremos que, um número maior de pessoas se sinta bem-vindas na escola, mesmo estando elas fora do padrão etário. Porque a EJA é este momento oportuno, de estudar e de realizar sonhos.

Palavras-chave: Idoso, Intergeracionalidade, Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento populacional é um fenômeno mundial que tem provocado profundas transformações sociais, culturais e educacionais. De acordo com Kachar (2003 apud Serra, 2015), os avanços da medicina, as melhorias sanitárias e nutricionais e as mudanças comportamentais e tecnológicas contribuíram significativamente para o aumento da longevidade e da qualidade de vida das populações. Nesse contexto, torna-se indispensável repensar as relações entre as gerações e as estratégias de convivência e aprendizagem que promovam o diálogo intergeracional em detrimento do idadismo – forma de discriminação baseada na idade.

Este estudo reflete sobre a intergeracionalidade como paradigma social e educativo, com foco especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto espaço privilegiado de inclusão e de educação ao longo da vida. A pesquisa reconhece que o envelhecimento é um processo multifacetado – biológico, cronológico, psicológico e social – e que a velhice, longe de ser um estado homogêneo, deve ser compreendida como uma experiência singular, influenciada pelas condições de vida, cultura e ambiente de cada indivíduo (Jesus, 2016). Assim, a velhice precisa ser ressignificada como parte natural da trajetória humana, rompendo com estigmas e exclusões historicamente construídos (Mascaro, 2004).

A proposta deste trabalho surge, portanto, da necessidade de compreender como promover a convivência intergeracional em uma sociedade cada vez mais longa e marcada por rupturas tecnológicas e sociais. A EJA, nessa perspectiva, se destaca como um espaço fértil para o encontro entre gerações, uma vez que reúne jovens, adultos e idosos em um mesmo ambiente de aprendizagem, possibilitando trocas de saberes, experiências e afetos que enriquecem o processo educativo e fortalecem a inclusão social.

O objetivo geral da pesquisa consiste em analisar a intergeracionalidade como elemento estruturante de uma educação ao longo da vida, tomando como referência as práticas e vivências que emergem no con-

texto da EJA. Especificamente, busca-se: (1) compreender as concepções de envelhecimento e suas implicações sociais e educacionais; (2) discutir as potencialidades da EJA na promoção de relações intergeracionais; e (3) apontar estratégias pedagógicas que favoreçam o diálogo e o respeito entre diferentes gerações.

Metodologicamente, o estudo se ancora em uma abordagem qualitativa, de natureza reflexiva e descritiva, sustentada em revisão bibliográfica e análise de narrativas pessoais, como o relato de minha convivência com “Tatá” — experiência que pretende ilustrar, a potência das relações intergeracionais na construção do conhecimento e do afeto. Os resultados apontam que a escuta, o diálogo e a valorização da pessoa idosa como sujeito de saber são elementos essenciais para a promoção de uma convivência intergeracional positiva, tanto em espaços familiares quanto educacionais.

Conclui-se, dessa maneira, que a intergeracionalidade, quando incorporada como princípio educativo, contribui para o fortalecimento de vínculos humanos e para a construção de uma sociedade mais solidária e inclusiva. A EJA, nesse sentido, cumpre um papel social e pedagógico fundamental ao acolher sujeitos de diferentes idades e histórias, reafirmando o direito à aprendizagem contínua e à participação ativa em todas as fases da vida.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida apresenta uma abordagem qualitativa e exploratória, voltada à compreensão das dimensões sociais, afetivas e educacionais da intergeracionalidade. A natureza qualitativa da investigação se justifica pelo interesse em interpretar fenômenos humanos complexos, valorizando as experiências subjetivas e as narrativas pessoais como fontes legítimas de conhecimento (Minayo, 2012). O caráter exploratório, por sua vez, busca ampliar o entendimento sobre as relações intergeracionais e suas implicações na Educação de Jovens e Adultos.

Os procedimentos metodológicos adotados envolveram:

1. Revisão bibliográfica fundamentada em autores que discutem o envelhecimento, a velhice e a educação intergeracional, como Bosi (1983), Kachar (2003), Mascaro (2004), Nunes (2024) e documentos da UNESCO (1996);
2. Análise documental de legislações e diretrizes nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2017) e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB, 2000), com vistas a compreender a função social e inclusiva da EJA;
3. Narrativa autobiográfica como instrumento de reflexão sobre experiências intergeracionais vividas, notadamente o relato da convivência com “Tatá”, que contribui para a compreensão afetiva e pedagógica das relações entre gerações.

A coleta de dados, portanto, ocorreu por meio de fontes secundárias (textos teóricos, relatórios e documentos institucionais) e fontes primárias narrativas (memórias e relatos pessoais), buscando evidenciar como os vínculos intergeracionais podem ser formadores de aprendizagens significativas. As análises foram realizadas a partir de uma perspectiva interpretativa, enfatizando a interdependência entre envelhecimento, educação e convivência social.

Assim, o percurso metodológico adotado se propôs a refletir sobre o paradigma da intergeracionalidade, articulando teoria, memória e prática educativa, a fim de evidenciar a importância da EJA como espaço de encontro, aprendizagem e convivência entre as gerações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Graças aos avanços na medicina e aos progressos sanitários, estamos tendo a oportunidade de presenciar uma sociedade que tem o privilégio de envelhecer. Para Kachar (2003),

Os principais fatores desse fenômeno são os avanços da medicina e tecnologia, melhores condições sanitárias e de alimentação, diminuindo a taxa de mortalidade infantil, as mudanças comportamentais e culturais, bem como a redução da natalidade, dentre outros, que contribuem para a melhoria da qualidade de vida e aumento da longevidade. (Kachar, 2003 apud Serra, 2015, p. 26)

E este fato traz em si um desafio que, muitas vezes, passa imperceptível por nós, a convivência entre diferentes gerações nos variados ambientes sociais, e isso nos leva a alguns questionamentos que, ao longo deste artigo, tentaremos elucidar.

Como conviver entre os contrastes advindos das diferentes gerações? Como não transformar essas diferenças em barreiras que promovam uma sociedade de excluídos? Seria possível transformar a intergeracionalidade no paradigma social do século XXI?

Todavia, antes de nos debruçarmos sobre nosso tema principal que é a intergeracionalidade, necessário se faz entender primeiro o que é envelhecimento. O que é envelhecer? Por que o envelhecimento ainda é tão assustador? Quais são os benefícios e as limitações que o envelhecimento traz?

O que primeiro temos que pensar é que o envelhecimento não é um fenômeno isolado e ele se dá por diversos aspectos: o aspecto biológico, que se relaciona com as transformações ocorridas no nosso organismo com o passar dos anos; o cronológico, que se dá a partir da nossa data de nascimento; o aspecto psicológico, que tem a ver como cada um se percebe e se sente; e o social, que se relaciona com o papel que cada sociedade determina para quem envelhece.

Todos estes prismas juntos vão compor esse processo que vai resultar numa velhice que, tomando como base essas nuances, será uma velhice diversa, que se diferencia de pessoa para pessoa e de ambiente para ambiente.

Nessa perspectiva, se nos depararmos com uma pessoa de 70 anos residente em algum país europeu, com uma pessoa de 70 anos residente no Brasil em uma área urbana e com uma pessoa de 70 anos residente no

Brasil num contexto rural, muito provavelmente, perceberemos aspectos muito diferenciados entre as três. Isso porque o ambiente onde cada uma viveu e a forma como cada uma decidiu envelhecer no ambiente no qual estava inserida, impactou de maneiras variadas no processo de envelhecimento de todas elas. Portanto, para Jesus (2016),

Ao discorrer sobre velhice, não estaremos falando de uma face homogênea da sociedade com características e estados comuns, mas de uma fatia da sociedade com características e estados de envelhecimento muito diferenciados em todos os critérios. Assim sendo, não existiria o ser idoso, mas as diversas variantes de ser e de pensar o idoso no século XXI. (Jesus, 2016, p. 106)

Mas, por que a velhice ainda é algo tão temido pela maioria de nós? Porque historicamente fomos acostumados a excluir quem envelhece, enxergando apenas os aspectos negativos que esta fase da vida pode nos trazer, e esses estereótipos produzidos ao longo dos anos ainda insistem em permanecer em nosso inconsciente coletivo. Segundo Mascaro (2004),

Falar de envelhecimento e velhice pode provocar muitas vezes uma profunda angústia nas pessoas. O temor que mesmo os jovens têm ao pensar que um dia vão envelhecer pode traduzir o receio de viver no futuro uma velhice sofrida, solitária e dependente. Observamos as condições de vida e as desigualdades sociais de uma grande parcela de idosos brasileiros, formamos um quadro sombrio do que seja envelhecer, e esse panorama pode explicar a existência de uma imagem estereotipada e negativa do envelhecimento e da fase da velhice. (Mascaro, 2004, p. 63-64)

Contudo, é importante destacarmos que não é porque uma pessoa começa a apresentar as marcas do envelhecimento em si que ela vai deixar de ser Pessoa. Nós continuaremos a ser quem somos. O problema é que socialmente se foi construindo um processo sutil, silencioso e simbólico de exclusão para com quem envelhece, como se aos poucos a pessoa mesmo estando viva fosse deixando de existir, e quem gosta de ficar invisível? Ninguém!

Nós, como sociedade, em algum momento da história, paramos de entender a velhice como um processo natural da vida. Enquanto você é jovem, você é produtivo, você está ali com a sua força de trabalho, na sua potência máxima, contribuindo com a sociedade. E, de repente... você envelhece. Chega naquele momento da aposentadoria, no qual aparentemente você contribuiu com tudo o que você poderia contribuir neste sistema social, e você se ausenta daquele lugar da produtividade.

E este percurso, por muitos anos, contribuiu para que o velho fosse colocado à margem, dentro deste modelo de vida que o capitalismo nos condiciona, no qual o *modus operandi* é ser produtivo, e a produtividade nesses moldes está conectada à ideia de “força de trabalho” que, por consequência, relacionamos à juventude, e, por conseguinte, quase que naturalmente, vinculamos juventude à saúde e força, e velhice à doença e fraqueza.

Entretanto, em virtude de muitos pesquisadores e pesquisadoras, que têm estudado o processo de envelhecimento em seus vários aspectos, nos apresentarem ao longo dos últimos anos as faces positivas da velhice, já é possível percebermos um outro movimento na sociedade, no qual as pessoas que estão em processo de envelhecimento são vistas de outra maneira por uma parte substancial da população.

E esses novos paradigmas têm transformado inclusive a forma como escolhemos envelhecer. Nessa perspectiva, tem se tornado cada vez mais natural conviver com pessoas de setenta, oitenta, noventa, cem anos, que estão plenas de vitalidade e ocupando os espaços sociais. E o que isto quer dizer? Quer dizer que a ideia de velhice está mudando, e que já se torna mais evidente que não é porque você chegou nesse momento de fazer esse rito de passagem para a fase madura da vida que você vai deixar de existir, e que é possível que a sociedade disponibilize novas e variadas oportunidades para quem envelhece continuar ativo como indivíduo e como cidadão.

Dessa maneira, é possível vermos esse movimento de mudança na rotina familiar das pessoas, nos diversos grupos sociais, inclusive no mer-

cado de trabalho, que tem aberto suas portas para receber essas pessoas que chegam na Maturidade e querem continuar trabalhando ou querem investir em uma outra carreira.

É possível perceber, inclusive, uma mudança na forma como enxergamos os marcos cronológicos. Atualmente a maneira como enxergamos as idades é muito diferente de 10, 20, 30 anos atrás.

Vamos fazer um exercício de imaginação! Imagine uma pessoa de 50 anos, nos dias atuais, em 2010, na década de 90, na década de 80 e na década de 70... Como ela se vestia, como era o aspecto visual dela: cabelo, acessórios? A forma como ela se comportava? Quais eram as escolhas que ela fazia? Imaginou? O que você conseguiu deduzir?

Nos dias atuais uma pessoa com 50 anos está no ápice da vida. Se teve filhos cedo, estes provavelmente já estão encaminhados. Se teve filhos mais tarde, já lida com as vicissitudes da maternidade ou paternidade de maneira mais equilibrada. Se teve oportunidade, está com a vida financeira mais estabilizada. E o que uma pessoa como esta deseja? Aproveitar a vida! Ser livre para amar e ser. Como salienta Serra (2025),

A velhice não está relacionada apenas à nossa aparência física, mas à forma como encaramos o mundo. Por esta razão, a velhice não deve ser vista como um obstáculo que nos impede de realizar determinadas coisas, mas como uma fase de descobertas e procura pelo saber. (Serra, 2015, p.193)

E agora, que entendemos um pouco mais sobre como se dá a velhice em seus variados aspectos e refletimos sobre esses novos fluxos social e pessoal que se conectam ao processo de envelhecimento, podemos adentrar em nossa temática principal que é a intergeracionalidade.

CONVIVÊNCIA INTERGERACIONAL

Quando falamos de intergeracionalidade, estamos falando da relação de convívio entre pessoas nas diferentes faixas etárias. Desta maneira,

falar de intergeracionalidade é falar de uma convivência fraterna entre as gerações.

Intergeracional é o termo utilizado para se referir às relações que ocorrem entre indivíduos pertencentes a diferentes gerações, que envolve toda a vida social dos indivíduos, e não apenas o contexto familiar, como comumente é visto. E a intergeracionalidade é um conceito amplo, e é permeada por determinantes sociais, raça, gênero, etnia, classe, biológica e cultural. (Neri, 2005 apud Nunes, 2024, p. 26)

Eu vou contar uma história para vocês, que eu sempre conto nas palestras em que discorro sobre essa temática, e que dessa vez decidi deixar registrada de forma escrita.

Eu sou de uma cidade chamada Palmares, que fica localizada na Zona da Mata Sul Pernambucana. Quando era criança, eu convivia muito com uma madrinha de uma das minhas irmãs que se chamava Eutália, mas que nós, da minha família, costumávamos chamar de Tatá.

Meu pai tinha uma movelaria, e nessa loja, por muito tempo, não havia banheiro. Então, toda vez que nós desejávamos ir ao banheiro, tínhamos que ir ou à livraria que ficava em frente ao nosso estabelecimento ou à casa de Tatá, que era um pouco mais distante, mas era onde eu, pelo menos, me sentia mais à vontade.

Tatá devia estar na faixa dos 60 anos, mas para mim, que era criança, eu já achava Tatá bem idosa. Eu tenho a imagem daquela senhorinha, pequenininha, que me contava muitas histórias, muito vivas na minha memória. Algumas histórias eram felizes, outras nem tanto. Algumas me traziam imagens simples do cotidiano e outras eram quase como um documento histórico.

Então, sempre que eu decidia ir ao banheiro na casa de Tatá, eu sabia que não podia ter pressa... Ela sempre me convidava a sentar ali com ela, para poder conversar um pouco e, junto a esta conversa, sempre tinha de companhia um chocolate, um confeito ou coisa do tipo. E, depois de ganhar o doce, era óbvio para mim que precisaria parar e sentar para ouvi-la. No início, eu ficava com vergonha de, depois de ganhar a guloseima, sair da casa dela sem dar algo em troca. Desta forma, Tatá me

dava um chocolate e eu dava para ela um pouco do meu tempo. Mas, gradualmente, eu comecei a gostar tanto das histórias de Tatá, que passei a ouvi-la pelo prazer que aquele momento me proporcionava.

E pelas palavras de Tatá, eu passei a conhecer a Palmares de um passado que eu nem sabia que existia. Ela contava como a cidade tinha crescido, se estruturado, como eram as praças, o trem de passageiros, como eram as pessoas, a escola onde eu estudei e onde, antes mesmo de eu nascer, ela já havia trabalhado, como uma espécie de zeladora. Ela falava da minha mãe jovem, do meu pai, dos meus irmãos e irmãs crianças. Falava da relação tensa que ela teve com a mãe dela (essas histórias dela com a mãe eu não gostava muito de ouvir, mas eu deixava que ela contasse mesmo assim porque, mesmo sem entender muito, eu sabia que ela precisava) entre outras tantas histórias, que eu adorava ouvir.

O tempo passou. Fui estudar no Recife. Passei a vê-la esporadicamente. Até que Tatá fez a passagem dela e, alguns anos depois, me vi estudando questões relacionadas à memória e ao envelhecimento atrelado a processos criativos. E na hora em que eu estava finalizando a minha dissertação, ela surgiu de volta das imagens adormecidas da minha mente e eu dediquei tanto a dissertação quanto posteriormente o meu livro a Tatá, porque foi ela, ali na minha infância, que me ensinou a gostar das histórias dos velhos.

Depois da experiência inicial de intergeracionalidade que vivenciei na minha própria família, porque você vive uma experiência intergeracional já na sua própria casa, a experiência intergeracional mais marcante que eu vivi na minha infância foi com Tatá, contando-me suas histórias.

Viver uma experiência intergeracional em princípio é você estar disponível à convivência. Portanto, naquele momento em que eu ainda era uma criança e Tatá já era uma mulher madura, a diferença etária não influenciava de forma negativa a nossa relação, pois o fato de eu e ela estarmos abertas para o convívio e o diálogo possibilitava que o nosso processo intergeracional fosse positivo. Uma relação na qual não só eu aprendia com ela, mas ela também aprendia comigo.

Portanto, as relações intergeracionais podem ser excelentes circunstâncias de aprendizagem mútua, apesar das diferenças etárias, das diferenças sociais, das diferenças de valores, da aparência, apesar da forma de ser e de estar no mundo, é possível construir relações intergeracionais significativas para a vida.

A intergeracionalidade pode ser, além de tudo, uma experiência fraterna, na qual podemos retribuir o cuidado para com aquelas e aqueles que cuidaram primeiro de nós.

Vamos pensar numa criança recém-nascida que não consegue nem sustentar seu próprio corpo. É a mãe, o pai, a avó, muitas vezes a tia que está ali, nesse primeiro momento da vida, com toda paciência do mundo, escutando aquele choro, que muitas vezes é intermitente, e você não consegue identificar o porquê do choro: se é fome, se é sede, se é dor de barriga... Imagina a paciência e o trabalho que essas pessoas tiveram pra fazer aquele ser que é miúdo e que não sabe nada da vida, aprender e se fazer Pessoa.

É natural a pessoa adulta ou idosa cuidar da criança. Mas, por que não naturalizamos também o cuidado com quem envelhece? Por que não temos a mesma paciência com quem envelheceu?

A família que é esta nossa primeira experiência intergeracional pode ser um lugar de muitos conflitos, mesmo quando há muito amor envolvido. E muitos desses conflitos, têm origens geracionais, porque a compreensão de mundo é diferente, os contextos em que cada um se construiu como pessoa não são os mesmos. Ademais disso, se nos abriremos para o diálogo fraterno, para a possibilidade de escuta entre nossos irmãos, nossos pais, nossos avós, esses conflitos podem, ao invés de gerar exclusão, serem fonte de troca e de conhecimento mútuo.

Nessa perspectiva, a intergeracionalidade se constrói com afeto e com disposição para escutar e entender as necessidades do outro, seja quando o adulto assiste à criança ou quando a criança/jovem/adulto assiste à pessoa envelhecida.

Há uma socióloga brasileira chamada Éclea Bosi que falou muito em seus livros e artigos sobre os processos de envelhecimento. Ela diz, em seu livro *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*, que o velho é esse arquivo vivo que guarda todo um passado em sua memória, que o torna responsável, muitas vezes, por um grande e largo processo de aprendizagem oral (Bosi, 1983).

Muito do que sabemos não aprendemos apenas na escola, porque, para além da aprendizagem formal, existe aquela do dia a dia, que acontece de maneira informal, e é transmitida pelos nossos pais, avós, tios, tias, madrinhas e padrinhos, ou seja, pelos adultos que fazem parte do nosso convívio, e que nos ensinam por meio da oralidade sobre os costumes, hábitos, até a forma como usar determinados utensílios, ou determinadas ferramentas, sobre valores e comportamentos. E se não ouvirmos os velhos, o que vai sobrar da nossa história e da nossa cultura? Como reforça Bosi (1983), “haveria, portanto, para o velho, uma espécie singular de obrigação social, que não pesa sobre os membros de outras idades: a obrigação de lembrar, e lembrar bem” (Bosi, 1983, p.24).

Dito tudo isto, fica evidente como a pessoa madura precisa ser valorizada como pessoa e como fonte de saberes, porque o aprendizado nutrido em toda uma vida não pode ser descartado e ignorado. E, quanto mais estivermos dispostos a ouvi-las e acolher suas histórias e ensinamentos, mais estaremos viabilizando a intergeracionalidade.

Como na minha história com Tatá, nós desenvolvemos um processo de aprendizagem mútua entre pessoas de diferentes idades, que embora fosse informal, não descarta que isto também possa acontecer na sala de aula, dentro da educação formal.

INTERGERACIONALIDADE NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Como temos falado ao longo deste artigo, as pessoas estão vivendo mais, e por esta razão necessário se faz que nós, enquanto sociedade,

desenvolvamos novas e melhores formas para que, além de vivermos mais, vivamos também melhor e mais adaptados às mudanças que acontecem no mundo ao nosso redor, à medida que envelhecemos.

Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas (ONU), através de sua Comissão de Educação trouxe, já no final da década de 1990, um novo paradigma de educação para o século XXI, denominado de Educação ao Longo da Vida, numa perspectiva de considerar as mudanças que já estavam ocorrendo no mundo no que diz respeito à capacidade do ser humano de viver mais e as grandes transformações advindas das novas tecnologias digitais. Segundo a UNESCO (1996),

Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. No desfecho de seus trabalhos, a Comissão faz questão de afirmar sua fé no papel essencial da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades: não como um remédio milagroso, menos ainda como um “abrete sésamo” de um mundo que tivesse realizado todos os seus ideais, mas como uma via – certamente, entre outros caminhos, embora mais eficaz – a serviço de um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, das incompreensões, das opressões, das guerras... (UNESCO, 1996)

Estar em uma sociedade longa e em um mundo que muda rapidamente nos impõe viver num movimento de aprendizagem contínua. Aprender para não sucumbir na obsolescência.

E quando falamos de envelhecimento e de aprendizagem ao longo da vida, nos remeteremos quase que automaticamente, numa perspectiva de ensino formal, a pensar na Educação de Jovens e Adultos, como este espaço institucionalizado de promoção da educação para aqueles que não tiveram oportunidade ou possibilidade de passar pela educação formal na idade comumente tida como correta.

O Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, das 9,6 milhões de pessoas que não sabem ler

e escrever, 59,4% (5,3 milhões) vivem no Nordeste e 54,1% (5,2 milhões) têm 60 anos ou mais (IBGE, 2022), ou seja, ainda é muito expressivo o número de pessoas que não foram sequer alfabetizadas e que veem na EJA este espaço oportuno de aprendizagem e promoção de cidadania. Para a LDB (2017),

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles 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. (LDB, p. 30, 2017)

Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos aparece no cenário da educação brasileira com três funções principais: reparadora, equalizadora e qualificadora. Numa perspectiva de buscar restaurar direitos que foram negados à jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso a educação formal, na idade comumente tida como adequada; garantir igualdade de oportunidades e desenvolver habilidades que preparem estes para a vida em sociedade e o mercado de trabalho (CNE/CEB, 2000).

Mas, além dessas funções, a Educação de Jovens e Adultos tem outra função que se torna ao mesmo tempo um grande desafio, que é promover a intergeracionalidade na sala de aula da educação básica. E falar dessa experiência intergeracional na sala de aula da EJA é propor mais uma vez a ideia de fraternidade, de escuta e de abertura para um encontro verdadeiro com o outro.

É evidente que sabemos que existem as diferenças geracionais de comportamento, de valores e conceitos morais. Mas isto não pode se tornar um impedimento para o convívio, porque a diferença, num espaço diverso como é a sala de aula da EJA, nunca pode ser associada a algo ruim ou danoso, visto que a diversidade é, e sempre será, algo intrínseco a esta modalidade de ensino.

Mesmo que esses valores que foram construídos ao longo da vida de um sujeito não sejam mais tão aceitáveis nos dias atuais, é preciso manter firme o desejo e a disposição para o diálogo para que os conflitos geracionais possam se dissolver no percurso.

Qual a maior dificuldade que podemos encontrar quando falamos de intergeracionalidade em sala de aula? A indisponibilidade para a escuta do outro.

E por que as pessoas ficam indisponíveis para escutar o outro? Porque muitas vezes nos falta entendimento de que o outro não sou eu, e que o repertório que cada um construiu ao longo da vida é diferente e molda a nossa percepção sobre o mundo. Entender onde cada um se forjou como Pessoa facilita o diálogo, possibilita o estabelecimento de intervenções pedagógicas mais eficientes e, sobretudo, cria pontes para o diálogo e a compreensão mútua.

Então, quando pensamos em estratégias de convivência intergeracional dentro da sala de aula, a primeira questão a se pensar é: como abrir espaço para escuta, espaço no qual as pessoas, independentemente da idade e de conhecimentos prévios, se sintam seguras para falar, e para serem ouvidas?

Outra questão importante a se pensar diz respeito ao tempo-relógio. Vivemos em um momento acelerado da nossa história em que tudo é muito rápido. O celular é rápido, os programas de televisão são menores, a pressa e a pressão por produtividade gera em nós um senso de urgência que nos rouba a calma e a paciência.

Mas quando se está na fase madura e/ou na fase anciã da vida o tempo é outro, e aprender a entender e a respeitar esses tempos nos processos de ensino e aprendizagem, também é promover a intergeracionalidade na sala de aula.

Outra questão é a promoção da autonomia em qualquer fase da vida. Quando envelhecemos, um dos fatores mais importantes é não perder a autonomia. E quando estamos nessa relação social que é a sala de aula, muitas vezes, o aluno ou aluna 60+ é tratado de forma infantilizada, forma

esta que nos condiciona a pensar na pessoa que envelhece de um ponto de vista de dependência e incapacidade.

E isto nem sempre procede com a realidade, porque a condição de velho não necessariamente te coloca num lugar de incapacidade e dependência. Portanto, dar autonomia à pessoa, mostrar que ela é capaz de fazer, ajudá-la a construir esse processo de aprendizado, isso promove a intergeracionalidade, seja em um ambiente de educação formal, seja em um ambiente informal, como, por exemplo, a família.

Dessa maneira, quando o neto ensina a avó a manusear um artefato tecnológico, quando uma idosa mostra o mundo através de histórias de vida para uma criança ou quando a professora adapta um conteúdo para a sala de aula levando em consideração a idade e os contextos sociais dos sujeitos, ambas as experiências se concretizam como experiências intergeracionais de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei este artigo me propondo a responder algumas questões e eu espero que, para você, querido leitor e querida leitora, eu as tenha conseguido responder.

A primeira questão dizia respeito sobre: o que é envelhecimento? E como vimos, o envelhecimento se dá no ser humano através do aspecto biológico, cronológico, psicológico e social. Portanto, precisamos analisar esses diferentes aspectos para entendermos a face do envelhecimento em cada sujeito.

A segunda questão dizia respeito sobre: o que é envelhecer? E, como pudemos perceber, envelhecer não é uma questão isolada e homogênea, porque além de todos os aspectos que definem o envelhecimento, a forma como cada pessoa escolhe envelhecer vai impactar de forma positiva ou negativa sobre seu processo de envelhecimento.

Uma terceira questão refere-se ao porquê o envelhecimento ainda soa como algo assustador para a maioria de nós e, ao longo do texto

fomos entendendo que, através dos anos, foi-se construindo uma narrativa carregada de pre-conceitos que colocou o velho à margem em muitos processos sociais.

Uma quarta questão relacionava-se aos benefícios e as limitações que o envelhecimento traz e, como vimos nos últimos anos, envelhecer tem ganhado um novo sentido social que tem possibilitado a quem envelhece o direito a uma reinserção participativa nesta sociedade do século XXI.

E uma principal questão que permeou todo o texto referia-se a intergeracionalidade como um paradigma para uma sociedade que se torna cada vez mais diversa do ponto de vista etário, e que precisa desenvolver estratégias de convivência e de intercâmbios sociais que incluam todas as gerações nos diferentes espaços sociais, inclusive dentro da sala de aula.

A Educação de Jovens e Adultos pode ser este espaço de promoção da intergeracionalidade atrelada ao paradigma de uma educação que se dá ao longo da vida e que permite que todos e todas continuem sendo inseridos e reinseridos dentro de uma sociedade que muda a todo tempo.

Portanto, possibilitar espaços de diálogos na sala de aula da EJA entre pessoas de diferentes gerações, criar ações e atividades nas quais as pessoas interajam de forma leve e não hierarquizada, nos leva a quebrar barreiras e construir pontes no caminho da promoção de relações mais humanas e inclusivas.

Por esta razão, é inegável a importância social da modalidade Educação de Jovens e Adultos na promoção da inclusão e no acolhimento das diversidades. A EJA é esse campo de infinitas possibilidades de convivência intergeracional, ou seja, se a escola regular separa os sujeitos por faixa etária, a EJA é esse espaço educacional no qual todas as pessoas são incluídas, e quanto mais incentivarmos que as escolas tenham esse espaço inclusivo que é a Educação de Jovens e Adultos, mais conseguiremos que um número maior de pessoas se sintam bem-vindas na escola, mesmo estando elas fora do padrão etário. Porque a EJA é este momento oportuno de estudar e de realizar sonhos.

REFERÊNCIAS

BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade:** lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

GOMES, Irene; FERREIRA, Igor. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. 07/06/2023 . **Agência IBGE Notícias**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>> . Acesso em: 14 ago. 2025.

JESUS, Emanuella de. **Caminhos para uma Dramaturgia de Pertencimento: processo criativo de alunos atores-idosos**. Recife: Sesc Santa Rita, 2016.

LDB: **Lei de diretrizes e base da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

MARTINS, Ernesto Candeias. Educar adultos maiores na área da educação social: a intergeracionalidade numa sociedade para todas as idades. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 661-680, set./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/105216/ia.v40i335750>.

MASCARO, Sônia de Amorim. **O que é velhice**. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos)

SERRA, Deuzimar Costa. **Gerontagogia dialógica intergeracional**. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

SILVA, Geovana Borges da; BORGES, Silvanis dos Reis. A importância da intergeracionalidade para a promoção da Aprendizagem. **JNT Facit Business and Technology Journal**. QUALIS B1. 2023. FLUXO CONTÍNUO - MÊS DE NOVEMBRO - Ed. 47. VOL. 01. Págs. 39-55. ISSN: 2526-4281

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira; revisão de Reinaldo de Lima Reis. Paris: UNESCO, 1996.